



Universidade de Aveiro
Ano 2014

Departamento de Ciências Sociais
Políticas e do Território

Maomede Naguib Omar

**Políticas, Concepções e Práticas Dominantes
do Ensino Superior em Moçambique**

Tese apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Doutor no Programa Doutoral em Estudos em Ensino Superior realizada sob a orientação científica do Doutor Rui Santiago Professor Associado e da Doutora Maria Teresa Geraldo de Carvalho Professora Auxiliar do Departamento de Ciências Sociais Políticas e do Território da Universidade de Aveiro

À minha neta, Tahira – que afinal já estuda ao meu lado e pretende saber o que é ciência

o júri

presidente

Doutor João de Lemos Pinto

Professor catedrático da Universidade de Aveiro

vogais

Doutor Rui Armando Gomes Santiago

Professor associado com agregação da Universidade de Aveiro (Orientador)

Doutora Maria Teresa Patrício

Professora associada do Instituto Superior de Ciências do Trabalho e das Empresas –
Instituto Universitário de Lisboa (ISCTE (IUL))

Doutor António Manuel Magalhães Evangelista de Sousa

Professor associado da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade do Porto

Doutor Almerindo Janela Gonçalves Afonso

Professor associado do Instituto de Educação da Universidade do Minho

Doutora Ana Maria Magalhães Teixeira de Seixas

Professora auxiliar da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da
Universidade de Coimbra

Doutora Maria Teresa Geraldo Carvalho

Professora auxiliar da Universidade de Aveiro (co-orientadora)

Doutor Carlos José de Oliveira e Silva Rodrigues

Professor auxiliar da Universidade de Aveiro

agradecimentos

Aos meus orientadores da Universidade de Aveiro, professores, Rui Santiago e Teresa Carvalho pela condução rigorosa e esclarecida. À FLAD – Fundação Luso Americana para o Desenvolvimento que custeou integralmente as despesas do Doutoramento nos primeiros três anos. À SOPREL/ISCTEM que no quadro contratual, financiou a restante parte do Doutoramento. A todos quantos me incentivaram e apoiaram durante o percurso. Um aceno particular à minha família e aos meus amigos pela compreensão dos momentos “roubados”, por conta do presente trabalho. A todos, estes e os demais, bem-haja!

Palavras - chave

ensino superior, universidade, políticas, estratégias, sistemas, concepções, conhecimento, Estado, mercado, globalização

resumo

O presente trabalho começa por analisar a evolução dos sistemas ao longo de vários períodos históricos, bem como os conceitos e tipologias que os sustentam, no quadro da problemática e da conceptualização teórica do ensino superior.

A origem da universidade na idade média, na Europa e em outras partes do mundo, fundamenta-se, principalmente, na procura do saber e nas condicionantes socioeconómicas da época. A evolução da universidade sustentada pela narrativa da modernidade, resultou em modelos diferenciados de ensino superior, que mantinham, no entanto, a razão e a epistemologia do conhecimento académico, como fatores unificadores. O modelo utilizado para traduzir a referida evolução, é proposto por Scott (1995) e configura a relação que se estabelece entre a universidade e outras formas de ensino superior. Na sequência do desenvolvimento dos sistemas, suscitados pelas relações entre os diversos atores envolvidos no ensino superior, procurou-se evidenciar a relação entre o Estado o mercado e os académicos, bem como outros atores sociopolíticos, institucionais e da sociedade civil. O quadro de análise dos mecanismos de coordenação destas envolventes, baseou-se no “Triângulo de Clark”, complementado com o modelo da “Metáfora da Flutuação”.

Desde o início da década de 80 do século XX, que a missão, o modo de organização e o funcionamento das IES têm vindo a ser questionadas, como resultado das mudanças económicas de cariz neoliberal. Este cenário, propiciador de crises e de transformações, não tem impedido, porém, de manter o papel fundamental da universidade como produtora e difusora do conhecimento. No contexto da globalização e da cada vez maior influência do mercado no ensino superior, procura-se impor um modelo hegemonizado de racionalidade económica, competitividade e eficiência - o *managerialismo*. Não obstante alguns êxitos, esta ideologia não tem sido completamente bem-sucedida. Aliás, à tentativa da globalização de gerar uma ordem uniformista, têm sido contrapostos modelos de recontextualização que procuram refletir as realidades locais.

Embora num reduzido número de países, África, registou formas de ensino superior endógenas, no período pré-colonial. Depois do

espectro colonial que mantém, ainda hoje, a sua influência, os sistemas debatem-se na atualidade com diferentes dilemas, originados pelas correntes da globalização. Porém, o ensino superior em África assume um papel central no contexto do desenvolvimento dos diferentes países contribuindo, igualmente, para a construção da Nação e da sua identidade. Esta dimensão, não é impeditiva do seu envolvimento, nos desafios da sociedade e da economia do conhecimento, buscando, ao mesmo tempo, modelos e práticas equilibradoras, que proporcionem uma resposta satisfatória às necessidades sociais e económicas, nacionais e regionais.

Ao enquadrar o sistema de ensino superior em Moçambique merecem destaque as etapas do processo histórico, nomeadamente o surgimento dos estudos gerais universitários como primeira forma de ensino superior mais tarde transformada em universidade, a mudança de paradigma após a independência nacional, a abertura ao setor privado e, ainda, a expansão do sistema. A discussão sobre políticas e estratégias é sustentada pela análise dos respetivos planos estratégicos bem como, pela compreensão das leis fundamentais e respetivos documentos reguladores. Este conjunto de instrumentos concorre para a reforma do sistema, que se procura implementar em Moçambique. Nesta sequência, é de salientar o debate público realizado em torno das qualificações e graus oficialmente estabelecidos, que parece constituir uma problemática ainda não completamente resolvida.

Numa outra parte do trabalho, procede-se à apresentação e análise dos resultados de uma investigação sobre o ensino superior em Moçambique. Seguindo uma metodologia de análise qualitativa, foi possível estruturar a informação obtida, em diferentes dimensões e categorias. A informação foi recolhida e tratada, a partir de entrevistas efetuadas a diferentes grupos de atores, direta ou indiretamente relacionados com o ensino superior em Moçambique. Os resultados da análise conduziram à sistematização de um conjunto de linhas de força e ao traçar de conclusões, contributivas para a melhoria do quadro de referência sobre políticas, conceções e práticas do ensino superior em Moçambique.

keywords

higher education, university, policies, strategies, systems, concepts, knowledge, state, market, globalization

abstract

This thesis starts by analysing the evolution of the systems throughout several historical periods. It goes further analysing the concepts and typologies which sustain them within the higher education problematisation and contextualisation framework.

The origin of the university in the middle age in Europe and other parts of the world is mainly substantiated in the search of the knowledge, as well as in the socio-economic conditioners of the period. The evolution of the university sustained by the modernity narrative resulted in differentiated higher education models which maintained the reason and epistemology of academic knowledge as unifying factors. The model used to translate the so called evolution, is proposed by Scott (1995) and represents the relationship that is established between the university and other forms of higher education. In the course of the development of the systems arisen by the relationships among the various stakeholders involved in the higher education, was concerned about to evidence the relationship between the market state and the academics including other sociopolitical stakeholders, institutional and the civil society. The framework of the analysis of the co-ordination mechanism of these related actors was based on 'Clark Triangle' complemented by the 'Fluctuation Mataphor' model.

Since the beginning of the 80th decade of the 20th century a period in which the mission, the mode of organisation and functioning of the higher education systems has been questioned due to the economical changes of the neoliberal nature. This scenario favourable for crisis and transformations has not prevented the university in maintaining its fundamental role of producing and disseminating knowledge. In the context of globalisation and of an increasing influence of higher education market we are observing a defense of the imposition of an homogeneous model of economical rationalisation, competitiveness and efficiency – the managerialism. Despite some success, this ideology has not always been completely successful. As a matter of fact, the tentative of the globalisation to generate a uniformist order has been set against with recontextualisation models which try to reflect about local realities.

Although in a relatively reduced number of countries, Africa has had internal forms of higher education in the pre-colonial period. After the colonial spectrum whose influence prevails until today, in the current period, the systems are confronted with different dilemmas originated by the globalisation current. Therefore, higher education in Africa plays a central role in the context of development of the different countries, thus equally contributing to nation building and its identity. This dimension is not impeditive of its development in the various challenges of the society and the knowledge economy, trying at the same time to bring equilibrating models and practices which provide a satisfactory response to socio-economic, national and regional needs. By fitting the higher education system in Mozambique it is vital to consider the historical process' stages, namely: the emergence of general studies in universities as the first form of higher education. Later, this was transformed in universities, the change of the paradigm after national independence, the opening of the university to the private sector and the expansion of the system. The discussion on strategies and policies is sustained by the analysis of its respective strategic plans as well as by the understanding of the fundamental laws and its regulating documents. This set of collection of instruments contributes for the reform of the system which is being tried to be implanted in Mozambique. Thus, it is worth mentioning that the public debate carried out with regard to qualifications and degrees officially established seem to constitute a constraint still to be resolved.

In other part of the thesis the results of the research about the higher education in Mozambique are presented and analysed. Following a qualitative methodology of analysis, it was possible to structure the information presented in this thesis in different dimensions and categories. The information was collected and analysed from interviews conducted to different stakeholders groups directly or indirectly related to higher education in Mozambique. The results of the analysis have led to a systematization of a whole range of power lines and draw conclusions, contributory to improving the policies framework, concepts and practices of higher education in Mozambique.

ÍNDICE

Introdução	1
PARTE 1 OS PERCURSOS DA UNIVERSIDADE: DA EUROPA A ÁFRICA	9
Capítulo I – Evolução histórica e diferentes conceções do ensino superior.....	11
1. Resenha histórica – o surgimento da universidade no mundo e a sua evolução ...	15
2. Sistemas de ensino superior – as diferentes conceptualizações	25
2.1. Tipologias dos sistemas de ensino superior - relação entre o Estado e as demais instituições	26
2.2. Dos sistemas dominados pela universidade aos sistemas estratificados – um possível quadro de análise	32
2.3. O triângulo de coordenação de Clark.....	38
2.3.1. O modelo da metáfora de flutuação	43
Capítulo II – Desafios do ensino superior na atualidade.....	47
1. Debate sobre o ensino superior na atualidade	49
2. Ensino superior, globalização e sociedade de conhecimento.....	55
2.1. O ensino superior e a globalização	55
2.2. O ensino superior e a sociedade do conhecimento	58
2.3. Globalização, políticas e desafios para o ensino superior	62
2.4. A presença da nova gestão pública e do mercado	67
2.4.1. Enquadramento.....	67
2.4.2. A nova gestão pública - pressupostos e contextualização	68
2.4.3. As relações entre a nova gestão pública e o ensino superior	73
2.4.4. Posições críticas face à nova gestão pública	76
Capítulo III - Ensino superior em África.....	81
1. África e os desafios do ensino superior.....	83
2. Políticas coloniais para o ensino superior em África	87
3. Os sistemas de ensino superior em África – o período pós-colonial.....	91
4. Relações entre a universidade e o governo	96
5. Desafios e perspetivas	98
Capítulo IV - Estratégias metodológicas	107
1. Objetivos da investigação.....	111
2. Estratégias metodológicas da investigação	113
3. Instrumentos de recolha da informação: documentos e entrevistas	114

3.1. A recolha e análise de documentos	114
3.2. A escolha e o conceito de entrevista.....	116
3.3. Realização das entrevistas.....	120
4. Definição da amostra e categorização da informação	121
4.1. Construção das categorias.....	124
5. Tratamento da informação: análise de conteúdo	125
PARTE 2 O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE – Conceções e políticas nos	
discursos dos atores	129
Capítulo V – Políticas e estratégias para o ensino superior em Moçambique	131
1. Surgimento e desenvolvimento do ensino superior em Moçambique – breve resenha histórica	133
2. Enquadramento legal e análise documental	136
2.1. Estratégia para o ensino superior em Moçambique.....	144
2.2. Missão e visão do ensino superior em Moçambique	145
2.3. Instrumentos de reforma do ensino superior em Moçambique.....	151
2.4. A reforma das qualificações e graus do ensino superior em Moçambique – o debate público	153
Capítulo VI - O discurso dos atores sobre o presente e o futuro do ensino superior em Moçambique	161
1. Resultados do sistema: expectativas e realidades na voz dos atores.....	164
1.1. Papel e importância do ensino superior no desenvolvimento económico e social.....	164
1.2. O papel do ensino superior na edificação da Nação, do Estado moçambicano e da sua identidade	168
1.3. O capital humano e a sociedade do conhecimento	173
1.4. A relação ensino/investigação no processo de ensino e de aprendizagem – a geração do conhecimento	177
1.5. Caracterização das modalidades de ensino – relação com a sociedade e com as necessidades do mercado.....	184
2. Organização e monitorização do sistema	189
2.1. Organização do ensino (currículos, metodologias e meios)	189
2.2. Objetivos a alcançar pelos atores diretos (estudantes e docentes) no processo de ensino – aprendizagem	193
2.3. Mecanismos de prestação de contas das IES	197
2.4. Estratégia de financiamento	201
2.5. A Expansão do ensino superior - garantia da sustentabilidade e da qualidade	206
3. Contribuições para a estruturação do sistema de ensino superior	212
3.1. Processo histórico do ensino superior em Moçambique.....	212

3.2. Relações do ensino superior com a economia de mercado e a divisão do trabalho.....	222
3.3. Integração global e regional do sistema de ensino superior moçambicano	225
3.4. Formação ao longo da vida	233
3.5. Estratégias e decisões legais - estruturação dos novos ciclos de ensino	237
3.6. Modelos de governação – A relação entre as estruturas tradicionais e o modelo <i>managerialista</i>	243
Uma síntese dos principais resultados – as conceções básicas dos atores entrevistados ..	247
Conclusões.....	257
BIBLIOGRAFIA	263
Anexo 1 PROPOSTA DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES	279
Anexo 2 Moçambique Enquadramento do País	303
Anexo 3 Breve Historial do Ensino Superior em Moçambique	307
Anexo 4 Instituições do Ensino Superior em Moçambique	313
Anexo 5 Evolução do Número de Estudantes no Ensino Superior em Moçambique ..	317
Anexo 6 Graus Académicos Conferidos no Ensino Superior em Moçambique.....	319
Anexo 7 Exemplos de Entrevistas Efetuadas no Âmbito da Investigação	323
Anexo 8 Grelha de Análise Dimensões, Categorias e Temas Previamente Definidos	345

Lista de Acrónimos

BM – Banco Mundial

ERASMUS – “European Region Action Scheme for the Mobility of University Students”
(Esquema de Ação Regional Europeia para a Mobilidade de Estudantes Universitários).

ES – Ensino Superior

FMI – Fundo Monetário Internacional

IES - Instituição (ões) de Ensino Superior

ISP - Instituto (s) Superior (es) Politécnico (s)

LMD – Licenciatura, Mestrado e Doutoramento

MBA – “Master in Business Administration”

MEC – Ministério da Educação e Cultura

MESCT – Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia

MINED – Ministério da Educação

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico

QNQ – ES – Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior

QNQ – M - Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior, Moçambique

QNQ – AS - Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior, África do Sul

QUANQUES - Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior

NGP - Nova Gestão Pública

SADC – “Southern Africa Development Community” (Comunidade de Desenvolvimento da África Austral)

SES – Sistema (s) de Ensino Superior

SNATCA – Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos

SNE – Sistema Nacional de Educação

ULM – Universidade de Lourenço Marques

UEM – Universidade Eduardo Mondlane

UNESCO – “United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organization”
(Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura)

Lista de Quadros

Quadro 1 - Desenvolvimento dos sistemas de ensino superior em alguns países	34
Quadro 2 - Triângulo de Coordenação de Clark	38
Quadro 3 – Modelo da Metáfora da Flutuação	44
Quadro 4 – Educação da “Laranja Mecânica” para a “Idade de Conhecimento”	59
Quadro 5 – O triângulo de Coordenação de Clark, aplicado a alguns Países Africanos.	96
Quadro 6 – Lista de Documentos Analisados	116
Quadro 7 – Lista dos atores entrevistados	122
Quadro 9 – A Influência das Diversas Forças Sociais no Sistema de Ensino Superior em Moçambique - uma Adaptação do Modelo da “Metáfora da Flutuação”	201
Quadro 10 – Evolução do Número de Estudantes do Ensino Superior em Moçambique entre 2000 e 2010	210
Quadro 11 – Evolução do Número de IES em Moçambique(2002; 2009 e 2012)	211
Quadro 12 – Projeção do Número de Estudantes do Ensino Superior em Moçambique para os anos 2015 e 2020	310
Quadro 13 – IES em Moçambique (2009)	314
Quadro 15 – Graus Académicos Conferidos no Ensino Superior em Moçambique e Circuitos de Progressão (Lei n.º 5/2003 de 21 de janeiro)	320
Quadro 16 – Graus Académicos Conferidos no Ensino Superior em Moçambique e Circuitos de Progressão (Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro)	321

Introdução

O ensino superior, em geral, e a universidade, em particular, tem desempenhado um papel de elevada importância na condição espiritual e material do homem e no desenvolvimento das sociedades humanas. Esta importância é, igualmente, relevante no contexto da sociedade moçambicana, nas suas diferentes dimensões socioeconómicas, socioculturais e fases históricas.

O presente trabalho tem como objetivo principal analisar o quadro global das concepções sociais, políticas e culturais sobre o ensino superior moçambicano que têm contribuído, numa perspetiva sincrónica e diacrónica, para a sua estruturação no país. Ao mesmo tempo, à luz desta análise, procuramos identificar, interpretar e compreender o conjunto de propostas e linhas de força que, de forma relevante, têm emergido como suporte retórico e prático da organização e desenvolvimento do sistema de ensino superior moçambicano. A escolha desta problemática sustenta-se no impacto das mudanças políticas, económicas e sociais verificadas no país e no mundo, bem como nas inter-relações que se foram estabelecendo nestas mudanças. Esta opção investigativa resulta, igualmente, da necessidade de sistematizar a experiência vivenciada pelo ensino superior em Moçambique nos últimos anos, no contexto da reforma do sistema então iniciada.

Não era possível desenvolver um trabalho de investigação sobre a temática que nos preocupa sem proceder a uma reflexão aprofundada a propósito dos fundamentos do ensino superior, assim como dos conceitos que elegemos e mobilizámos para tentar circunscrever e tornar inteligível, pelo menos aos nossos olhos, a realidade moçambicana.

No contexto internacional, a emergência do ensino superior é, habitualmente, atribuída ao continente europeu. Aceita-se que a preceder a *universitas* estiveram movimentos de estudantes e de professores que constituíram, designadamente em Bolonha e Paris, a génese das primeiras formas de ensino superior na Europa da Idade Média, conhecidas como *studium generale* (Ruegg, 1996). A estruturação da universidade na Europa foi, posteriormente, objeto da contribuição de formas de ensino superior experimentadas por outras culturas e civilizações. O exemplo mais paradigmático surge das instituições Islâmicas, nas quais nasceu a ideia da validade universal das qualificações conferidas pelo ensino (Ruegg, 1996; Siriasi, 1996). Não obstante este contributo, o modelo Europeu parece ter sido, o precursor e a sustentação epistemológica do desenvolvimento e estudo da universidade.

Assim, ao longo da história, as mudanças sociais, políticas e económicas, que se vão gerando, e as próprias dinâmicas internas da universidade, têm impulsionado a transformação das conceções e práticas do ensino superior. Aliás, estes fundamentos são reforçados pelo facto de a universidade ser uma instituição social, que procura exprimir a estrutura e o modo de funcionamento global da sociedade (Chaui, 2003 a). No seguimento desta lógica, os sistemas de ensino superior, inicialmente fundados no conhecimento erudito, do saber pelo saber, têm sido, ao longo dos tempos, estimulados a integrar outros modelos e tipologias. Um dos modelos de análise que consubstancia as diferentes tipologias dos sistemas de ensino superior é proposto por Scott (1995). Este modelo, configura uma determinada lógica de categorização dos sistemas de ensino superior assim considerados: dominados pela universidade; duais; binários; unificados e estratificados. Esta diversidade do ensino superior está condicionada a opções de política, como a construção do Estado – Nação, a formação profissionalizante ou a confluência com as forças do mercado.

Na década 80 do século XX, nos países de capitalismo avançado, começa a emergir a convicção de que a competição, através do mercado, poderia ser mais eficiente do que a regulação governamental permitindo, também, atingir os objetivos de maior diversidade no ensino superior (Amaral, 2000). Este posicionamento continua, ainda hoje, a ser defendido, em simultâneo com outras ideias que contrapõem uma política social do Estado para o ensino superior, o que mantém atual o debate sobre esta temática.

No contexto deste debate, o modelo heurístico do “tipo ideal”, o “Triângulo de Coordenação de Clark”, foi desenhado no sentido de evidenciar, precisamente, a relação que se produz entre o Estado, a academia e o mercado. Cada um destes elementos corresponde a outros tantos sistemas, com dinâmicas, características e funções próprias. As interações e trocas que se verificam proporcionam um modo específico de coordenação do sistema de ensino superior que pode emergir e tornar-se dominante (Clark, 1983). Uma variante deste modelo, a “Metáfora de Flutuação”, construída por Gomes (2003), inclui, nos processos de troca, para além dos elementos indicados, outras forças ou instituições da sociedade civil.

A crescente influência do mercado e da globalização no ensino superior, exercendo pressões de carácter neoliberal, estimula o questionamento da missão e da organização da universidade, tornando incerta a sua relação com o Estado e com a sociedade. O contexto é propiciador para que a universidade deixe de fazer parte do legado histórico do iluminismo, contribuindo menos para a identidade e cultura nacional, passando, antes, a ser “subjugada” pela lógica monetária e tecno-burocrática (Readings, 1996; 2003)

Este quadro de globalização mercantil e de crescente competição promove um conjunto de implicações no funcionamento do ensino superior: a redução dos financiamentos do Estado; o desenvolvimento de comportamentos de mercado; o estreitamento relacional entre empresas multinacionais e agências do Estado; a ênfase na propriedade intelectual, estimulada pelas multinacionais e assumida pelos países industrializados (Slaughter & Leslie, 1997). Estes fatores, concorrentes a uma mudança de paradigma, contribuem para uma viragem institucional do ensino superior e conduzem a um cenário de crise e de necessidades de reforma no setor. Para além da dimensão institucional, Santos (2005) acrescenta a perda de hegemonia da universidade devido à contradição criada entre as suas funções tradicionais e as funções utilitárias. Este cenário, complexo e multidimensional, conduz à reconversão do papel da universidade no ensino, na investigação e nas relações sociais e de cidadania, entre outras. Pode-se, pois, compreender que a reforma da universidade não deriva somente dos interesses e *input*s internos, mas, sobretudo, depende da reconstrução de paradigmas, comportamentos e mentalidades exigidos pela sociedade (Maculan, 2004).

Aos modelos standardizados da globalização, contrapõem-se processos de recontextualização, que refletem lógicas e realidades nacionais e locais baseadas no desenvolvimento das respetivas relações socioculturais (Seixas, 2001; Shriewer, 1996). Nesta perspetiva, as políticas nacionais do ensino superior assumem a função de potenciar a criação de um 'capital humano' e de um 'capital cultural e social' com a capacidade para lidar com a globalização de uma forma crítica.

A influência exercida pelos mecanismos de mercado na administração pública constitui um fator impulsionador da Nova Gestão Pública (NGP), que gera, igualmente, impactos nas políticas destinadas ao ensino superior, assim como na governação e gestão das suas instituições. Destaca-se, nomeadamente, a alteração do relacionamento entre o Estado e as IES e a mudança da regulação relativa às atividades dos profissionais, com as consequentes implicações nas políticas e na gestão de recursos humanos. O modelo apertado de regulação e controle das IES é substituído por um modelo caracterizado pela supervisão do Estado (Santiago *et. al.*, 2006). Esta redefinição do papel do Estado, que resulta no Estado avaliador, teorizado por Neave (1988; Neave, 2012), ou no Estado *managerial*, teorizado por Clarke & Newman (1997), parece conduzir à 'empresarialização' do ensino superior, legitimada pela ideologia da excelência e da meritocracia. Questiona-se, igualmente, a governação colegial, baseada nas estruturas académicas tradicionais, a favor de um maior poder *gestionário* dos profissionais do ensino superior (Santiago & Carvalho, 2004).

Os defensores da NGP no ensino superior sustentam que a mesma promove maior competitividade e eficiência das IES, estimulando a elevação da qualidade de ensino e da investigação. Os opositores do modelo criticam o *deficit* de democracia interna nas instituições, a subordinação do seu funcionamento à lógica da rentabilidade financeira, e, ainda, a falta de liberdade e o controlo institucional, para fins comerciais, do ensino e da investigação. Readings (2003) corrobora estas duas posições, enunciando que uns são pelas exigências tecnocráticas, defendendo a identidade empresarial, supostamente legitimada por uma maior eficiência das IES, enquanto outros adotam posições similares aos ideais *humboldtianos*.

Tal como em outras regiões do Mundo, o continente africano debate-se com enormes desafios para tornar o ensino superior relevante, de acordo com as suas aspirações e expectativas. Os Sistemas de Ensino Superior (SES) sustentados nas heranças coloniais, durante o processo de transição para o período pós-independência, confrontaram-se com problemas sérios de adaptação, porque o tecido social e cultural dos novos países eram estranhos aos sistemas de ensino superior transplantados (Neave & Van Vught, 1994). Para além desta realidade, os diferentes contextos geopolíticos e culturais, bem como as consequências das transformações ocorridas nos sistemas dos países desenvolvidos, influenciam as características dos diversos SES em África. (Lopes, 2004). No entanto, não é possível falar de homogeneidade. Tal não impede, porém, uma abordagem global, assente em traços comuns resultantes de realidades socioeconómicas similares, inerentes à condição de países em vias de desenvolvimento.

No quadro de pressupostos desenvolvimentistas, as políticas para o ensino superior em África orientam-se por uma visão socialmente útil, contributiva para a transformação da sociedade, modernização económica e melhoria dos recursos humanos (Yesufu, 1973). Para além desta dimensão, governos de diversos países defendem um papel fundamental do ensino superior na edificação do Estado-Nação (Bewerwijk, 2005).

No entanto, os SES em África não são indiferentes às dinâmicas e às lógicas de transformação que acontecem no Mundo. Neste seguimento, a influência das forças do mercado têm vindo, igualmente, a penetrar os países africanos. No entanto, esta tendência parece não 'vingar' completamente em África. Assiste-se nos países deste continente a um reforço do papel do Estado no controlo das IES, contrariamente ao que acontece nos países desenvolvidos. Estas circunstâncias suscitam um dilema quanto ao modelo 'ideal' de ensino superior a ser seguido, tanto mais, que os pressupostos, que validam os SES em África, podem estar sujeitos a mudanças, desencadeando processos que configuram novos modelos.

Dos diversos SES em África seleccionámos para esta análise o caso de Moçambique. O ES deste país em vias de desenvolvimento, constitui o enfoque particular do nosso estudo. A história e a dinâmica do ensino superior abrangem o período colonial (desde 1962) e o período pós independência (1975), caracterizados, cada um deles, por ordens sociais e paradigmas diferentes. Os instrumentos de política sustentam-se em diferentes conexões entre a universidade, outras IES e a sociedade na qual estão inseridas.

É neste quadro, que desenvolvemos a investigação empírica proposta neste estudo. Procuramos com ela obter, igualmente, resultados pertinentes, que sirvam de apoio e promovam a reflexão e uma formulação mais adequada das políticas para o ensino superior em Moçambique.

Tal como já tínhamos sublinhado antes, o objetivo geral deste trabalho de investigação, liga-se com a tentativa, por um lado, de desvendar e analisar as concepções do ensino superior que circulam entre diferentes grupos de atores sociais moçambicanos, e, por outro lado, de perspetivar o seu impacto nas políticas estabelecidas para o setor. Assumimos o pressuposto de que as concepções dominantes sobre o ensino superior constituem um quadro de referência importante para a estruturação do sistema. A operacionalização destes nossos propósitos, partindo deste objetivo geral, é complementada por um conjunto de objetivos e questões específicas. Discutir, no quadro das expectativas dos atores, os resultados produzidos pelo sistema, a organização e monitorização do seu funcionamento e as contribuições para a sua estruturação, constituem os três principais eixos sobre os quais se apoia a nossa reflexão empírica e os nossos esforços de conceptualização.

O método de análise qualitativa constitui a estratégia metodológica que privilegiamos. A escolha desta estratégia relaciona-se com o carácter inovador da investigação proposta no contexto Moçambicano e com a forma como a sua utilização permite captar, de forma mais complexa e elaborada, as representações dos diversos atores sobre o sistema. Os processos de recolha de informação sustentam-se na realização de entrevistas semiestruturadas e na análise documental. Através das entrevistas procura-se obter os pontos de vista e as vivências de cada ator social que participa na investigação. Deste modo, o entrevistado tem a oportunidade de exprimir as suas perceções e experiências sobre uma determinada situação no quadro dos objetivos da investigação (Quivy & Campenhoudt, 2008). Por sua vez, através da análise documental, foi possível consultar fontes escritas, oficiais, privadas e pessoais, através das quais se pode obter, a partir de factos, um determinado conjunto de informações relevantes para o estudo.

A escolha dos entrevistados baseou-se na tentativa de selecionar populações representativas de grupos distintos e de interesses específicos, nomeadamente, atores do “mundo académico”, docentes e estudantes e, ainda, representantes do setor empresarial. Esta seleção resulta de uma amostra de conveniência, tendo o seu número sido definido pelo princípio da saturação do discurso. Depois de obtidas as respostas dos diferentes atores, a informação recolhida foi objeto de uma análise de conteúdo, desembocando na organização em grelhas constituídas por dimensões, categorias e indicadores que facilitaram o tratamento e análise dos dados (Bardin, 2009).

A apresentação deste trabalho de investigação está organizada em duas partes fundamentais. A primeira parte é constituída pela problemática teórica, organizada em diversos capítulos, incluindo um capítulo específico sobre as opções metodológicas tomadas de acordo com as características do objeto de estudo. A segunda parte, apresenta, igualmente, diversos capítulos sobre a análise e discussão da informação recolhida, quer através da documentação consultada, quer através dos dados resultantes das entrevistas efetuadas.

A primeira parte deste alinhamento está, assim, subdividida em quatro capítulos decorrentes da revisão da literatura. O primeiro capítulo debruça-se sobre a evolução dos sistemas de ensino superior em diversos períodos históricos, assim como as diferentes conceptualizações, problemáticas teóricas e tipologias que os sustentam. O segundo capítulo aborda os desafios e os dilemas a que está sujeito o ensino superior na atualidade, nomeadamente, a crise da universidade e a sua evolução para novas configurações, resultantes das pressões económicas neoliberais. Estas pressões e a desregulação do mercado, daí resultante, abrem espaço para uma influência cada vez maior da globalização nos sistemas. Neste capítulo, propõe-se, ainda, uma reflexão sobre a sociedade e economia do conhecimento e sobre a intromissão da NGP nos sistemas de ensino superior. O terceiro capítulo do trabalho incide na trajetória do ensino superior em África, desde o seu contributo para a “ideia” de Universidade, passando pela influência do domínio colonial, até à sua reorientação para uma função mais social e desenvolvimentista, na base dos discursos sobre o Estado-Nação. Discute-se, ainda, a influência da globalização e do mercado nos SES em África. O quarto e último capítulo, da primeira parte, aborda as estratégias metodológicas que orientam a recolha, o tratamento e a análise de dados da investigação empírica.

A segunda parte do trabalho integra dois capítulos e as conclusões gerais do estudo. Num primeiro capítulo, através da análise documental sobre políticas e estratégias, procura-se situar os desafios organizacionais e de reforma do ensino superior em

Moçambique. No segundo capítulo, com base num conjunto de dimensões e categorias que procurámos articular, procedemos à análise de conteúdo sustentada no discurso dos vários atores entrevistados. Por último, apresentam-se as principais linhas de força e as conclusões do estudo.

PARTE 1

OS PERCURSOS DA UNIVERSIDADE: DA EUROPA A ÁFRICA

Capítulo I – Evolução histórica e diferentes concepções do ensino superior

Introdução

“Para que a universidade seja um instrumento de esperança, entretanto, é necessário que ela recupere esperança nela própria. Isso significa compreender as dificuldades e as limitações da universidade, bem como formular uma nova proposta, novas estruturas e novos métodos de trabalho. Lutar pela defesa da universidade significa lutar pela transformação da universidade”. (Buarque, 2003, p. 25)

O precursor da Universidade Moderna, Humboldt -, defensor da unidade entre o ensino e a investigação na procura do conhecimento, de forma livre e independente, e mentor da humanista «*Universitas litterarum*» - colocou a universidade no centro do processo histórico e desenvolvimento da sociedade ocidental moderna. Os valiosos contributos de Humboldt, e seus contemporâneos, consideram-se como valores chave, que ainda permanecem no centro da agenda do ensino superior. Os seus postulados continuam a assumir a validade necessária para serem tomados em consideração na análise dos sistemas da educação superior. No entanto, temos que convir que as transformações operadas, ao longo do século XX, sobretudo as que se registam nos nossos dias, levam a que os paradigmas da ideia de Universidade sejam considerados com base em pressupostos e posições diferentes e, conseqüentemente, objeto de revisão.

Um aspeto primordial, que evidencia uma mudança de paradigma, relaciona-se com as transformações que se têm vindo a verificar na produção, natureza, preservação e difusão do conhecimento, em geral, e do conhecimento científico, em particular.

Estas transformações ocorrem paralelamente e interligadas com as mudanças políticas, socioeconómicas, financeiras e institucionais que se vão operando por todo o lado, com maior evidência nos países desenvolvidos. Importa determinar o alcance e a influência que estas mudanças têm produzido no ensino superior como um todo, nas suas conceções, nos seus sistemas e no impacto que elas provocam nas IES. E, ainda, até que ponto a produção de conhecimento, e os outros fatores a ela inerentes, continuam a ser prerrogativa da universidade, ou de outras IES, ou se alargam para fora das mesmas.

Magalhães (2004) na linha de Barnett (1994), considera que a busca da excelência, ao mesmo tempo que se procura manter o desenvolvimento da democracia, gera um conflito nos sistemas de ensino superior. Este dilema tem a sua origem, não somente devido a razões institucionais, mas surge, igualmente, como uma questão epistemológica. Neste plano, Magalhães (2004), apoiando-se em vários autores, sublinha

que o conhecimento se tornou num fator fundamental de produção. Mas para além disso, o autor argumenta, ainda, que o conhecimento surge, também, como uma questão política central. Indo ao encontro de posições como a de Bourdieu (2008), Magalhães (2004) considera que o conhecimento e os produtores de conhecimento – intelectuais, cientistas, artistas, engenheiros, etc. – não estão desligados nem são imunes aos seus contextos socio-culturais e socio-políticos de produção (sociedade, em geral, e classes sociais, diferenças de género ou étnicas, em particular). Esta nova lógica de produção de conhecimento, tal como a filosofia da ciência e a investigação epistemológica têm enfatizado, (...) na medida em que se encontra contextualizado nos diferentes 'loci' sociais e culturais, reflete os seus traços e conflitos de uma forma (...) direta (Magalhães, 2004, p. 144) .

A universidade e outras IES, são, por vocação e inerência, motores de desenvolvimento das sociedades nas quais inscrevem a sua configuração. (...) a universidade é uma instituição social e como tal exprime, de maneira determinada, a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo (Chauí, 2003a, p. 67). O ensino que assegura, o conhecimento que irradia, e a aprendizagem que proporciona, nas diversas vertentes sociocognitivas, sustentam uma componente importante da estruturação das sociedades e do desenvolvimento humano. De facto, a universidade forneceu um contributo incomensurável para ligar os processos de desenvolvimento das pessoas, das sociedades e das nações, na perspetiva da elevação da qualidade de vida dos cidadãos e do progresso das diferentes comunidades humanas. De acordo com Costa:

“Esta noção renovada de «desenvolvimento humano» é cada vez mais um polo de convergência de setores diferenciados de pensamento de progresso, mesmo com pontos de partida diferentes. É uma noção do desenvolvimento que deve estar no centro da visão da missão da universidade e em particular no que se refere às suas relações com o meio e à sua investigação desenvolvimentista, com objetivos económicos e sociais.” (2001, p. 51)

Para que os propósitos descritos sejam alcançados, é necessário que, na perspetiva do ensino e da aprendizagem, se formem as pessoas para o desenvolvimento máximo das suas capacidades.

Ao realçar o papel dos grandes pensadores da universidade, na modernidade, enfatizamos, contudo, que a ideia das transformações socioeconómicas, registadas no século XX, concorre para uma abordagem da universidade baseada em novos paradigmas. A produção e a natureza do conhecimento, sobretudo o conhecimento científico, são focais na construção destes paradigmas. Aliado a tudo isso, surge ainda, o

papel que a universidade pode desempenhar no desenvolvimento humano e das nações, o que problematiza de sobremaneira os quadros políticos e estratégicos que cada país define para a estruturação do seu sistema de ensino superior.

O ensino superior moçambicano foi instituído no território ainda no período colonial, visando, porém, beneficiar as elites que serviam os interesses dos colonizadores. Deste modo, os moçambicanos eram praticamente excluídos do processo. Depois da independência nacional procurou-se desenvolver um modelo dirigido à formação do ‘capital humano’, capaz de responder às aspirações sociais, políticas e económicas do novo país. Hoje, o sistema de ensino superior em Moçambique procura a busca do equilíbrio entre os imperativos da massificação e a necessidade de obter adequados padrões de qualidade. Esta dinâmica vai ser discutida, mais adiante, em capítulo específico.

No contexto do que temos vindo a discutir, pretende-se, de seguida, analisar a evolução dos sistemas de ensino superior ao longo de vários períodos históricos, bem como as diferentes conceptualizações teóricas e tipologias que os sustentam.

1. Resenha histórica – o surgimento da universidade no mundo e a sua evolução

Como resultado de um longo passado cultural e num período de grandes transformações, no qual a Europa procurava novos caminhos para o seu equilíbrio sociopolítico e económico, surgiram, nos séculos XI e XII, em vários lugares daquele continente, escolas orientadas por professores que se afirmavam como mestres independentes da escola religiosa cristã, juntando à sua volta diversos círculos de alunos. Se é verdade “ (...) *que se manteve na universidade a tradição de longos séculos de cultura, o espírito que enformou a instituição foi uma autêntica novidade no ideal de classe que passou a unir os mestres e os escolares*” (Serrão, 1983, p.14). Um dos exemplos mais elucidativos dessa realidade é o da universidade de Bolonha, onde alguns *legum doctores* se associaram com os seus discípulos para constituírem corporações livres. Outro movimento – embora, segundo Verger (1996), com características diferentes das de Bolonha, pois a sua criação deveu-se ao surgimento de formas de organização escolares anteriores – registou-se, quase simultaneamente, em Paris, onde “*com a concessão dos primeiros estudos oficiais, em 1215, (...) o Studium ficou definitivamente constituído. Ao lado da Faculdade de Teologia, surgiram as escolas de Direito, de Medicina e de Artes (...)*” (Verger *ibid.*: p.14). Aliás, como sublinha Ruegg, (1996):

“ (...) existe também consenso entre vários investigadores quanto ao facto de terem sido as associações de estudantes (em Bolonha) ou de professores e estudantes (em Paris) que, (...) lançaram as primeiras bases da forma de ensino superior, designada na idade média por *studium generale*¹ e mais tarde por universidade” (p.5).

Estas duas universidades, consideradas as mais antigas da Europa², surgem em evidência de novo, segundo Verger (1996), não somente pelo facto de terem continuado a ser, até ao fim da idade média, as mais famosas, as que tinham professores e participantes no ensino em maior número e a influência geográfica mais vasta, mas, também, as que serviram de modelo às universidades mais recentes.

Porém, não se pode também deixar de sublinhar como referências do despontar do ensino superior, a universidade de Oxford e, posteriormente, a de Cambridge. Oxford foi a primeira universidade inglesa localizada numa pequena cidade – ‘mercado’ - que não possuía, àquela época, grandes tradições culturais nem religiosas. O surgimento e o destaque desta universidade tiveram como origem vários fatores. A sua relevância poderá ter sido resultado, segundo Serrão (1983), da decadência de escolas como a de Cantuária e a de Iorque, assim como do afluxo de estudantes, de juristas e de teólogos vindos do continente Europeu. Verger (1996) considera, por sua vez, que o acaso poderá ter tido alguma influência no surgimento da universidade, reconhecendo, no entanto, que a existência de várias organizações eclesíásticas pode ter sido o ponto de partida para o surgimento de Oxford. Já os dois autores reconhecem que Oxford foi procurar inspiração e adotou o modelo da universidade de Paris, embora se tenha constituído como uma universidade original e autóctone. A universidade de Cambridge funda-se como resultado da crise interna verificada na universidade de Oxford, o que levou a que uma vaga de mestres e estudantes emigrasse para aquela cidade vizinha, tendo dado origem à criação da nova universidade. Na fundação da mesma, não houve intervenção nem da Coroa, nem da Igreja, tendo sido constituída apenas por corporações de estudantes. Este facto

¹ Inicialmente o que hoje se chama Universidade designava-se por «comunidade» de mestres e alunos que se reuniam para a transmissão do saber, mas sem ainda possuírem o sentido de «corporação» em que mais tarde se vieram a transformar. O termo *Studium* precedeu o de *Universitas* na designação das comunidades de aprendizagem. Uma vez ganha a personalidade jurídica e o espírito corporativo, foi a aceção do termo *Universitas* que se impôs, passando a palavra *Studium* a significar Faculdade ou um conjunto de corpos de ensino (*Studium Generale*).

² Autores, como Cotrim (1988) consideram o surgimento em 1090 da Escola de Medicina, no mosteiro de Salerno, no sul de Itália como a primeira Universidade. O fraco desenvolvimento posterior desta escola fez com que Bolonha e Paris fossem as que tiveram maior destaque. Os modelos seguidos são considerados precursoras do nascimento da *universitas*. De facto, “(...) a escola médica de Salerno perdeu a sua reputação de mais antiga universidade europeia; é considerada, na melhor das hipóteses, como uma «proto-universidade». (Rüeg, 2006, p. 6)

levou a que se reconhecesse, segundo Serrão (1983), que Cambridge foi a primeira universidade a ser gerada pela própria orgânica dos estudos, mesmo seguindo o modelo de Oxford.

É reconhecido que outras civilizações, tais como o império Romano, Bizâncio, o Islão e a China, tinham conhecimento de algumas formas de ensino superior, que alguns historiadores consideram como universidades. No entanto, outros consideram que a realidade institucional era totalmente diferente da universidade medieval europeia, não existindo nenhuma ligação real que justificasse a sua associação. O modelo da Europa Medieval, que depois se espalhou, gradualmente, pelo mundo, é, contudo, considerado como a base epistemológica para o estudo da universidade e do seu desenvolvimento. Esta asserção, que pode estar ligada à hegemonia da cultura ocidental de investigação, no campo do ensino superior, merece legítimas reservas, quando, por exemplo, os estudiosos britânicos do islamismo afirmam que foram os árabes que inventaram a universidade, argumentando, como Ruegg (1996) que:

“Foi nas instituições de ensino superior islâmicas que nasceu a ideia de organizar os estudantes estrangeiros em nações. (...) Que nestas mesmas instituições nasceram as ideias da validade universal das qualificações de ensino conferidas pela *venia docendi* (...) (p. 7).

Como exemplo elucidativo desta posição, sublinha-se que: “*A medicina praticada pelos físicos das universidades era ao mesmo tempo uma empresa intelectual fundada na medicina da antiguidade clássica e do mundo islâmico (...)*” (Siraisi, 1996, p. 361). Na mesma lógica, a autora menciona, ainda, que a preparação intelectual, que possibilitava a ascensão da medicina universitária, era proporcionada pelas traduções de textos gregos e árabes, o que atesta da elevada contribuição de outras culturas na estruturação e desenvolvimento da universidade europeia.

Voltando à universidade medieval Europeia, importa sublinhar o papel das comunidades de mestres e estudantes na sua organização: “*Esta noção de comunidade parece fundamental para a definição de universidade medieval (...). Implicava um certo grau de independência e de coesão interna*” (Verger, 1996, p. 36)

Ao discorrer sobre a questão da independência das comunidades universitárias, o autor aborda alguns cenários que importa discutir. A independência da comunidade universitária medieval não se efetivava de forma absoluta. Por um lado, porque não excluía a interferência e o controlo das autoridades laicas ou religiosas, externas à universidade. E, por outro, porque em algumas dessas universidades (casos daquelas que seguiam o modelo de Oxford ou de Paris) apenas os mestres/professores, gozavam

de todos os direitos e prerrogativas proporcionados por essa independência. Não obstante, estudantes de Medicina, Teologia e Direito dessas universidades, porque já possuíam o grau de mestre, exerciam, igualmente, um importante papel no controlo da universidade. O mesmo, porém, já não se verificava com os estudantes de Artes, os quais, normalmente, eram jovens, ainda sem as graduações terminadas. Outros elementos que gravitavam à volta da universidade, não sendo estudantes, mesmo estando sob a autoridade e proteção dos professores, não eram, igualmente, parte constituinte dos órgãos e do processo decisório, estando vedada, por exemplo, a sua participação nas reuniões dos conselhos.

Cenário diferente observava-se nas chamadas universidades de estudantes (Bolonha, Pádua), nas quais estes tinham um papel de maior proeminência. Nestes casos, nos quais os mestres eram recrutados com base em contratos anuais, estes, mesmo não possuindo a centralidade acima evocada, não deixaram de criar a sua própria organização, o «colégio dos doutores», que assumia a responsabilidade pelos exames e por conferir graus académicos.

Ao sintetizar a noção fundamental de uma comunidade universitária independente, Verger (1996) argumenta que:

“ (...) temos de ter consciência, de que esta comunidade, embora entendida na época como um todo, tinha quase sempre uma organização de tipo federal, na qual a atuação recíproca dos vários elementos constituintes tanto podia ser um fator essencial para o seu dinamismo como uma ameaça constante de desorganização. Podemos considerar isto como um facto suficientemente geral para servir como traço característico das universidades medievais” (p.38)

Analisadas as questões organizacionais e de participação das comunidades que formavam a universidade na idade média, é de todo o interesse discutir os pressupostos do surgimento desta instituição social.

Analisando os primórdios da fundação das primeiras universidades Ruegg (1996), considera terem sido resultado do progresso espiritual, enfatizando a educação teórica e científica, e explica a sua origem com base nas ideias iluministas da incessante caminhada do homem em busca do saber. Ruegg (1996) embora reconhecendo que o nascimento das universidades foi favorecido pelo desenvolvimento sócio-económico da época – nascimento da economia monetária, florescimento do comércio, transportes e agricultura – considera que estes aspetos, não constituíam fator primário e determinante, subjacente à natureza das universidades. Aliás, no seguimento da linha defendida por Grundmann em conferências realizadas em Lípsia e Jena no ano de 1956, o autor destaca que o estímulo para o surgimento das universidades foi o interesse erudito e

científico e o desejo de aprender e saber. Esta tese, particularmente no que respeita à sua dimensão espiritual é, igualmente, secundada por Aubert (2011).

Porém, o argumento de Grundmann é criticado pelo seu idealismo, e por ser demasiadamente ideológico, pois, para além dos fatores intelectuais, existiram certamente, outras forças e razões que determinaram o surgimento das universidades como uma nova instituição social. Como poderá então ser elucidada a origem da universidade? A universidade emergiu como uma expressão das sociedades da época ou constituiu um fator estruturante para essas mesmas sociedades?

Obviamente, as respostas a estas duas interrogações não são lineares nem simples. A universidade «não desceu dos céus» sobre a sociedade, nem emanou pura e simplesmente dela como resultado das forças sociais de produção. Existe uma influência mútua e uma interação permanente entre a universidade e a sociedade na qual está inserida. Conforme refere ainda Ruegg, (1996):

“Sem o estímulo intelectual da procura racionalmente controlada do conhecimento não existiria universidade. «Mas o espírito sozinho não consegue criar o seu corpo». A nova instituição social a universidade, apenas poderia ter surgido nas circunstâncias económicas, políticas e sociais particulares de certas cidades europeias no início da Idade Média” (p. 11)

O surgimento da universidade está, também, ligado à crise que atravessou a Europa na Idade Média, assim como a consequente procura da sua resolução, criando uma série de premissas, que, conjugada com outros fatores, originaram a criação das universidades.

Segundo Mcgrade (2006), no fim do século VI, verificaram-se profundos choques económicos e demográficos que derrubaram o comércio, a política e a cultura dos centros vitais do Império Romano e da economia, no leste europeu, na época falante do grego. Esta situação induziu a necessidade de transformações sociais, cujas raízes despontam no século X, no que viria a tornar-se uma revolução económica na Europa Medieval, cujo cenário segundo Mcgrade (2006), se centra nas inovações tecnológicas, no crescimento urbano, nas mudanças na estrutura social e na emergência do mercado. Foi essa transformação crucial, de uma sociedade imóvel para uma sociedade dinâmica, que explica o avanço do Ocidente no fim da era medieval. Foi neste percurso, que surgiram – como resultado de novos hábitos mentais e de uma cultura literária – primeiramente, as escolas de gramática e retórica, mas não a lógica que é incluída mais tarde, em resultado da procura de um novo modelo intelectual (Mcgrade, 2006).

Esta visão lógica passou a estar no âmago de todo o conhecimento e constituiu um paradigma para a investigação. Deste modo, num ambiente em que o homem encontra

espaço e liberdade para direccionar os seus esforços para a análise e a especulação, estavam criadas as bases para o surgimento da *universitas*.

A universidade medieval europeia não pressupunha a existência do que é considerado, hoje, escola secundária, e, até em alguns casos, dispensava o ensino primário. Ela constituía-se institucionalmente *per se universitas*, num centro de ensino no ramo das Artes, que arrastava para si um número elevado de estudantes motivados para o saber, a cultura e a escrita.

Talvez tenha sido o facto de essas universidades não terem adotado novas funções, como as de preparação para o emprego nos serviços do Estado e nas instituições públicas, que, a partir do século XVI, as conduziu a perderem estudantes e à sua consequente derrocada (Brokliss, 1978). Esta crise, ou, talvez, apenas esta «dor de crescimento», esteve na origem do surgimento de um movimento intelectual novo, fundado no Humanismo, que começou a produzir um setor de ensino intermédio – o colégio de ensino geral ou «secundário» - estimulando a criação e definição de um nível «superior». Desde então, o nível de ensino, mais do que a estrutura institucional – a *universitas* - passou a ser a marca da universidade. Esta viragem marca, indelevelmente, o início da configuração do que seria a universidade na idade moderna. Como argumenta Frijhoff (2002):

“(…) no século XVI a velha universidade dividiu-se em duas partes. A primeira delas era constituída pela rede de colégios que ensinavam as humanidades (ou escolas de Gramática) e atraíam elevado número de alunos das velhas faculdades de Artes. Essas faculdades perderam a maior parte dos estudantes na idade moderna (...). A segunda parte foi a universidade *stricto sensu* que reunia agora num determinado centro os estudantes que se preparavam para certas carreiras profissionais: ciências, ensino, clero católico e protestante, profissões (Medicina e Direito) e o funcionalismo” (p.49)

A partir do século XVII, a crítica ao funcionamento das universidades acentuou-se, centrando-se, por um lado, no desemprego das pessoas cultas, e a consequente agitação social que essa situação provocava, e, por outro, no argumento de que as matérias ensinadas se apresentavam desatualizadas e os métodos antiquados (Frijhof, 2002). Frijhoff (2002) questiona se o alegado excedente, respeitante às Artes e Letras, no século XVII, existia de facto, ou se não era uma mera conjectura, resultante de novas ideias do que deveriam ser as funções de uma universidade, a hierarquia social e profissional e o tipo de trabalho que um intelectual deveria realizar, bem como a relação entre o trabalho intelectual e o lazer. Deste debate, emergiu o sentimento da necessidade de se estabelecer uma relação mais estreita entre uma carreira profissional bem-sucedida e uma instrução avançada. Este sentimento sustentava-se, principalmente, em

correntes de opinião baseadas no mercantilismo, na fisiocracia e no iluminismo, que procuravam, igualmente, reabilitar o trabalho manual. Para essas correntes, desenvolvidas nos séculos XVII e XVIII, o papel das universidades priorizava a formação para uma carreira profissional, proporcionando, deste modo, um enquadramento social e economicamente utilitário, orientada para o mercado de trabalho (Smith, 1999)

Para uma adequada compreensão das razões subjacentes a estas tendências formativas, torna-se importante salientar as origens da divisão do trabalho, resultantes da industrialização, e, conseqüentemente, o desenvolvimento das profissões. Este cenário tem como explicação primária a diferenciação crucial que se estabelece do operário para o artesão e o agricultor, com vantagens na produtividade e na padronização e extensão da atividade produtiva à sociedade em geral.

A divisão do trabalho, imposta com a industrialização, conduz à existência de profissões diferenciadas, cujo desempenho eficaz concorre para o aumento da quantidade e da qualidade de trabalho. Daí, pois, a necessidade de formação profissional nas universidades. Esta resposta ao objetivo de criar as capacidades e habilidades necessárias para produzir vantagens, segundo, ainda, Smith (Ibid.: p. 83), podem ser sintetizadas em três circunstâncias: o aumento da destreza dos trabalhadores; a possibilidade de se poupar o tempo que se perde, individualmente, ao passar de uma atividade a outra; e, a invenção de máquinas que facilita e reduz o trabalho. A divisão do trabalho, a que nos temos vindo a referir, tem origem e é limitada pela capacidade de troca, ou, por outras palavras, pela dimensão do mercado, que, segundo Smith (1999), é a consequência da propensão humana para a permuta ou troca de uma coisa por outra.

Sendo assim, podemos, então, concluir, que o limite da divisão do trabalho é o mercado, pois, a extensão desta divisão é limitada pela extensão da capacidade de troca. O mercado que, nesta época do desenvolvimento da universidade, se apresentava já com uma dimensão importante, influenciando o rumo e as características da formação, constitui, ao longo do presente trabalho, um fator preponderante de análise das políticas do ensino superior.

Shipman (1999) defende que as transações de mercado são mais naturais, menos discriminatórias e mais capazes de otimizar recursos escassos, em comparação com qualquer outro modo de repartição. Por isso, o mercado reivindica, para si, um inevitável e crescentemente papel universal na organização social, processo que se estenderia à universidade.

As reformas levadas a cabo nos séculos XVII e XVIII atrás descritos, pretendiam, fundamentalmente, alcançar dois objetivos, que Frijhoff (2002) sintetiza da seguinte forma:

“O primeiro era reduzir o número de estudantes universitários (e, se necessário fosse, de universidades) para assim se estabelecer um equilíbrio entre o número de graduados pelas universidades e a capacidade da sociedade (ou como diríamos atualmente, o mercado de trabalho) para absorvê-los. O segundo era rever os *curricula* universitários para proporcionar melhor e mais formação prática para as carreiras profissionais que a sociedade poderia oferecer na altura (ou, como agora diríamos, para começarem a profissionalizar o ensino superior) ” (p. 51).

Estas reformas não deixaram de provocar alguma oposição, pois, como se sabe, a visão humboldtiana, então no início da sua ascensão hegemónica, como quadro de referência para a estruturação da universidade, sustentava que esta não devia sujeitar-se aos interesses e exigências da sociedade; pelo contrário, a vocação específica da universidade deveria ser a de cultivar o saber.

O saber, não obstante os aspetos reformadores que caracterizaram o surgimento da universidade moderna, continuou a ser, portanto, uma condição importante da missão da universidade, naquela época. Essa característica – salvaguardadas as ‘reengenharías’ necessárias no processo de adaptação aos novos contextos que foram estimulando as sociedades - mantém, no nosso entender, ainda hoje, a sua validade, no quadro da caracterização da universidade.

A universidade moderna foi, igualmente, percursora e um instrumento fundamental da construção e reforço do Estado – nação na Europa. Para além de prover o aparelho burocrático do Estado com ‘mão-de-obra’ qualificada, a universidade surgiu como centro de socialização e construção da cidadania no seio dos estudantes, supostamente constituindo um espaço livre e independente de discussão sobre os diferentes problemas da sociedade.

Na realidade as universidades são, também, chamadas a desempenhar um papel crucial no despertar e na criação da identidade política nacional, através da preservação e desenvolvimento da cultura, entendida como um todo nacional. A este propósito “*estes múltiplos objetivos eram vistos como coerentes e parte do mesmo projeto de consolidação do Estado – nação. Isto teve importantes consequências quer para o Estado quer para a universidade*” (Amaral & Magalhães, 2002, p. 3).

Embora estejamos a aludir aspetos inerentes à universidade na idade moderna, na Europa, a contribuição da mesma para a criação e consolidação do Estado-nação surge como uma questão atual e de importância peculiar para países em vias de

desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, onde a universidade é relativamente nova e assume uma importância social relevante. Pretendemos discutir a dimensão desta contribuição em capítulos posteriores do nosso trabalho.

Em termos de evolução histórica, podemos então apresentar, em forma de síntese, os principais modelos paradigmáticos da universidade moderna. Alguns autores, como Scott (1995) Conceição (1998) e Magalhães (2004), designam três modelos principais, cada um deles representando diferentes percepções das funções e missão da universidade. Um é conhecido como o modelo inglês, baseado no pensamento do Cardeal Newman, ligado ao paradigma da personalidade e colocando a ênfase na educação liberal, precursora do *gentleman*, no conhecimento universal e na formação integral do indivíduo. Outro é o modelo francês, ligado ao paradigma da educação profissional e caracterizado por uma separação entre as instituições de ensino e os centros de investigação. Finalmente o modelo alemão, ou modelo de investigação, advogado por Von Humboldt, que defende, como princípios básicos da universidade, a autonomia do ensino através do conhecimento académico, a liberdade da vida académica e a unidade entre a investigação e o ensino.

Numa perspetiva mais analítica, a qual pondera a forma como as universidades integraram nas suas narrativas a grande narrativa da modernidade, Magalhães (2004) retoma Newman e Humboldt, derivando, no entanto, como terceira opção, para Karl Jaspers. Considera, no entanto, estes três autores como sendo os que fornecem uma fundamentação articulada do ensino superior para a constituição de uma ‘espécie’ de senso comum moderno.

Sobre os modelos da universidade, importa, pois, acrescentar o pensamento de Jaspers, que nos é transmitido pela sua obra, *Ideia da Universidade*. O seu postulado não põe em causa a aliança moderna entre razão e ciência, Estado e humanismo, mas antes, revitaliza essa mesma racionalidade, enaltecendo, no quadro das suas conceções, que a humanidade é potencialmente livre, pois, “o homem é a fonte de todas as suas próprias decisões” (Jaspers, 1960 p.116).

Não obstante este figurino de liberdade, Wyatt (1990) considera que a existência do ser humano está sujeita a limitações e constrangimentos, próprios da sua natureza, da sua existência física e da estrutura social que ele próprio criou. Perante este cenário, Jaspers (1960) acrescenta, então, que depende de cada homem aceitar essas limitações e construir a liberdade, considerando essas mesmas limitações. A procura da liberdade, apesar das limitações, é a procura da totalidade e de qualquer coisa para além de cada um, sendo ela própria total e completa. Esta procura é a primeira etapa para o

conhecimento: “*A unidade e a totalidade são a mesma essência da vontade do homem para o saber*” (Jaspers *ibid.*: p.20). É nesta linha de pensamento que o conhecimento e o saber são levados à universidade como expressão intrínseca da liberdade.

Retomando Newman, Jaspers revigora o ideal liberal da universidade, acrescentando, segundo Wyatt (1990), a comunicação como um valor essencial, não somente por ser o núcleo do esquema intelectual de Jaspers, mas, também, por ser o coração da sua justificação para a universidade liberal. Isto não significa que o autor assumisse como intenção defender que a comunicação servia para criar consensos, pois como nos transmite Wyatt, (1990),

“A importância do reconhecimento da comunicação na universidade não era porque Jaspers acreditava na uniformidade para a sua própria causa. Ele estava claro que existiam diferenças genuínas básicas entre diferentes formas de conhecimento. Jaspers despendeu uma quantidade considerável de esforço (...) distinguindo entre ciência, filosofia e história” (p.53).

Outra das questões refletidas por Jaspers prende-se com a relação entre a universidade e o Estado, na qual este último criaria condições para que a universidade tivesse a liberdade de agir. Em contrapartida, as suas ações eram tidas como a “consciência intelectual” do Estado e o poder da universidade era somente intelectual. É esse poder “*que deve obrigar o poder público a clarificar as suas ideias e discernir seus próprios objetivos*” (Jaspers, 1960, p. 135)

Como se pode notar, Karl Jaspers, embora na senda dos seus congêneres, acima indicados, trouxe, porém, uma grande contribuição para o estudo da grande narrativa da modernidade, integrando muitos aspetos criativos e marcantes da vida da universidade.

Nesta lógica, Magalhães (2004), sintetiza, então, os três modelos, argumentando que:

“Nestas três ideias de universidade é possível encontrar um comum e insistente desejo de unidade. As três assumem que a universidade é, em última instância, uma forma material, externa e organizacional de uma substância unitária; os seus objetos centrais são um só (a razão), apesar de aparentemente múltiplos: o Homem, a verdade, o Estado, o conhecimento, sendo a história o âmbito da sua ação. A universidade é concebida como o estádio mais elevado onde esse objetivo único pode alcançar o máximo possível de consciência” (p. 55).

Esta sistematização não impede que a evolução histórica da universidade, as diversas etapas pelas quais tem passado e, particularmente, os fins que pretende atingir, não possa ser apresentada de modo global. Procura-se, pois, caracterizar os principais traços que definem a essência da universidade, que Frijhof (2002) enuncia da seguinte forma:

“Cultura, virtude e utilidade: o avanço do saber, a preparação para a observância de um código de conduta social, moral e religiosa e a preparação para altos cargos e profissões são os três grandes propósitos que através da História e com constantes mudanças de ênfase são repetidamente citados nos debates acerca dos fins das universidades. A fisionomia instável do ensino superior e a modificação contínua do mapa das universidades (...) devem-se em grande medida a essas mudanças de ênfase, a alternâncias no significado atribuído a esses propósitos e nas prioridades que (...) grupos económicos, sociais e culturais dominantes atribui a cada um deles” (p.39)

O estímulo intelectual da procura incessante do saber, a par das condicionantes socioeconómicas, constituíram razões de peso quer para o surgimento da universidade, na Idade Média, na Europa e em outras partes do mundo, quer para as reformas sustentadas pelos pensadores da modernidade. Os modelos dominantes da narrativa da modernidade transmitem ideias que enaltecem tanto as suas diferenças, quanto aquilo que possuem em comum. Deste modo, o desenvolvimento destes modelos terá dado origem, naturalmente, a sistemas de ensino superior diferenciados, sem contudo deixarem de manter o seu carácter unificado, no que concerne à razão e à epistemologia do conhecimento académico, sustentado pelos processos de ensino e aprendizagem.

2. Sistemas de ensino superior – as diferentes conceptualizações

Diversas tipologias dos sistemas de ensino superior têm sido propostas por diferentes autores. Neste quadro, o presente capítulo, pretende revisitar o quadro analítico que nos é proposto por Scott (1995), no seu livro *The Meanings of Mass Higher Education*, observando a dinâmica de desenvolvimento de alguns dos mais significativos sistemas de ensino superior.

Para além de outros aspetos, uma das dimensões mais importantes do pensamento de Scott (1995), inerente aos sistemas de ensino superior contemporâneos, que pretendemos desenvolver mais adiante, é a relação que se estabelece entre o Estado e outras forças sociopolíticas e institucionais, que constituem e/ou agem sobre as atividades da educação superior, mormente os académicos e o mercado.

Outro dos dispositivos conceptuais que pretendemos abordar, considerados de grande relevância heurística, teórica e analítica na discussão do potencial de formação dos processos de coordenação e controle do ensino superior centra-se no "Triângulo de Coordenação" de Clark (1983). Este dispositivo permite clarificar e dar sentido à diversidade dos padrões, tipos e modelos que é possível encontrar no âmbito dos sistemas de ensino superior, potenciando a sua compreensão.

Interessante também é verificar até que ponto seria possível incluir, no modelo de Clark, um novo elemento de coordenação constituído pela dimensão 'institucional'. Este novo elemento resulta da presença, no cenário do sistema de cada país, de associações, ou outras organizações, representativas das várias instituições e segmentos do ensino superior. Esses grupos podem representar um potencial considerável de poder, que não se reduz, somente, à parcela que se atribui à academia, como se observa no modelo de Clark. Em países nos quais essas associações possuem um peso institucional considerável, e representam, de facto, os interesses das universidades e outras IES, públicas ou privadas, importa valorizar estes mecanismos de coordenação e o poder do seu *lobby* político. É o caso do Brasil, tido como um exemplo ilustrativo, em que as associações que representam instituições federais, estaduais, privadas (católicas ou comunitárias) assumem uma dimensão de inquestionável importância no sistema de ensino superior. Daí que Gomes (2003) nos proponha o modelo da "Metáfora da Flutuação", que constitui uma revisão do "Triângulo de Coordenação" de Clark (1983).

Propomo-nos, então, discutir as diversas tipologias dos sistemas de ensino superior que têm emergido dos processos de regulação do Estado e na relação com os demais *stakeholders*. Especial relevância é dada às tensões existentes entre tendências globais vs. diversidades nacionais e regionais, apresentando exemplos comparativos de sistemas de ensino superior em alguns países.

No capítulo específico sobre Moçambique, que apresentamos mais à frente, procuraremos caracterizar melhor o conjunto de questões que a regulação e a relação com os *stakeholders* envolvem, situando-os na realidade política e social moçambicana. A análise do 'Sistema de Ensino Superior' de Moçambique, tomará então os 'modelos' apresentados como referência.

2.1. Tipologias dos sistemas de ensino superior - relação entre o Estado e as demais instituições

A primazia do mercado, como rota para o domínio hegemónico do pensamento político sobre o ensino superior, a partir da década de 1980, reflete-se como ponto de partida da nossa discussão sobre a relação entre o Estado e as instituições. Como argumenta Amaral, (2000):

“ (...) Acreditou-se que um elemento do tipo da competição pelo mercado seria mais eficiente que a regulação governamental no que diz respeito ao alcançar do objetivo de uma maior diversidade, sendo assumido que as instituições procurariam capturar nichos de mercado específicos através da adaptação dos seus cursos e dos seus projetos de investigação no sentido de

responder às diversas necessidades e às exigências da sociedade e do mercado de trabalho” (p. 137)

Esta forma de relação emergiu, principalmente, na Europa Ocidental e nos Estados Unidos da América, onde, pelo menos na sua formulação política, a sua presença é mais visível. Conquistou, igualmente, terreno noutros países, como é o caso da Austrália, da Nova Zelândia, e até em alguns países emergentes, tal como o Brasil.

O modelo assenta, segundo Magalhães (2004), em três principais instrumentos: a autonomia institucional, a prestação de contas e a avaliação da qualidade.

A autonomia das universidades é tida pelos diversos atores envolvidos, como um elemento essencial da modernização e das reformas do ensino superior. A génese conceptual do princípio da autonomia é sustentada, pelo menos nos sistemas ocidentais de ensino superior por dois cenários diferentes. Um dos cenários enaltece o real e efetivo exercício da autonomia, vivenciado pelos diferentes atores do diversificado sistema de ensino superior americano desde a sua criação. Já a Europa ocidental na sua incessante procura da liberdade, neste caso personificada pelas IES tem vindo a perceber a autonomia destas instituições, como uma imposição externa do Estado. Idealmente o que se procura, é uma autonomia sustentada e resultante da vontade e do esforço próprio das IES (Magalhães, 2004).

Deste modo, a uma política radical de separação entre o Estado e o ensino superior, assente numa interpretação estreita do conceito de valor social, como advoga o World Bank (1994) contrapõe-se a posição de “*não confundir a liberalização das relações económicas e a necessidade de promover o espírito de empresa com a ausência de uma política social do Estado*” (Unesco, 1995, p.29). Tudo isto, ou seja, a autonomia crescente concedida às IES, tem como pressuposto a promoção de uma maior eficiência e responsabilização. A tradução deste pressuposto para o campo institucional corporiza-se, por um lado, através da formalização de mecanismos de prestação de contas pelos desempenhos, baseados na avaliação e controlo de qualidade, e, por outro lado, pela reestruturação dos dispositivos de governação e gestão das instituições, que tomam como ‘modelo’ as formas organizacionais e os processos de gestão empresarial. Em sentido contrário, em ambientes de forte condução e regulação estatal, fatores constringentes podem levar a que a autonomia institucional, científica, administrativa e financeira, seja vista como uma imposição externa, como já tínhamos referido acima. Aliás sobre isso Roger Dale (2004) em *The State and Education Policy*, citado por Magalhães (2004) distingue, no processo de autonomização das instituições, a «autonomia outorgada» da «autonomia regulada». O autor considera que, entre os anos

1950 e os anos 1970, a natureza contraditória entre o Estado e os sistemas de educativos não evidenciava diferenças claras. Deste modo, a necessidade de resposta à demanda socioeconómica não era tão exigente. Este cenário, consubstancia uma «autonomia outorgada» no controlo do Estado sobre as IES. Porém, no atual cenário de crise financeira e económica a autonomia das IES tem vindo a ser, cada vez mais, objeto de regulação pelo Estado.

A autonomia das IES, em qualquer das suas dimensões, traduz-se numa maior responsabilização na prestação de contas. O cenário induz uma maior preocupação com a eficiência e a rendibilidade, bem como, com a necessidade de realizar “*reformas nas estruturas de funcionamento (...) visando a qualidade de ensino, investigação e serviço e uma melhor capacidade de obtenção de recursos junto dos setores público e privado*” (Seixas, 2003, p. 42).

A *United Nations, Educational, Scientific and Cultural Organisation* (UNESCO) (1995), contudo, alerta para o perigo de uma política excessiva de «comercialização» do ensino superior, que a necessidade de autofinanciamento pode provocar, associada a uma desresponsabilização financeira do Estado.

As modalidades da relação entre o Estado e o ensino superior, que temos vindo a descrever, incluem, no seu processo de construção, a prestação de contas como uma das suas ferramentas cruciais. De forma sucinta, a prestação de contas relaciona-se com a explicação e a justificação a ser dada a quem de direito (neste caso, ao Estado) sobre o uso eficiente e eficaz dos recursos utilizados para produzir resultados de qualidade. No caso das IES, a forma eficiente e eficaz como gastam os fundos que lhes são alocados, ou, os que elas próprias captam no exterior, constitui o objeto primário da prestação de contas. A utilização de dinheiros públicos e, crescentemente, de dinheiros privados (para as instituições públicas), conduz a que as IES estejam sujeitas ao escrutínio e a juízos de valor acerca dos seu desempenho quer por parte do Estado, quer, ainda, por parte dos estudantes, das famílias, das organizações privadas e das comunidades, em geral.

O processo de prestação de contas não se circunscreve apenas à boa utilização dos dinheiros públicos e privados, pois, para além disso, refere-se, também, aos (...) *processos de tomada de decisão, aos planos de desenvolvimento estratégico e (...) aos perfis das pessoas que são chamadas a governar as IES (...)* (Magalhães, 2004, p. 107).

Deste modo, podemos considerar que a *accountability* das IES, no quadro de prestação de contas à sociedade, integra, não somente as questões organizacionais e de gestão, mas, também, o desempenho dos seus tutelares e, ainda, a produção do conhecimento.

Baseado numa lógica de mercado, que sugere uma revisão radical da relação entre o Estado e o ensino superior, e que interfere na visão e na forma como se estabelece a autonomia institucional e a prestação de contas, enquadra-se o «contrato condicional» analisado por Neave & Van Vught (1991) e Neave (2012). Este instrumento, sugere a transformação das IES em empreendimentos públicos, condicionando a sua dimensão de prestador de serviços à comunidade. O objetivo principal desta alteração visa potenciar o ensino superior para melhor responder às necessidades do mercado. Deste modo, o «contrato condicional» posiciona-se como um dos fatores influenciadores da história recente do ensino superior na Europa Ocidental.

Sustenta-se que cada um dos diversos contratos condicionais enformem termos e condições específicas, a partir de uma base na qual os objetivos a curto, médio e longo prazo das instituições estejam em consonância com os recursos disponíveis. Ou seja, é liminarmente perceptível a intenção de limitar a despesa pública mobilizada para o setor de ensino superior.

A par da autonomia e da prestação de contas, como referimos acima, a elevação da qualidade do ensino superior é considerada como um dos objetivos primordiais, no quadro da reforma que se tem vindo a desenrolar no setor. Aliás, a ênfase na qualidade é quase um modismo dos últimos anos, pois tudo se faz em nome da qualidade. Qualidade corresponde a ser moderno e ser inovador.

Para objetivos práticos reconhece-se a possibilidade de distinguir o que é de melhor ou de pior qualidade, não obstante ser difícil classificar o que significa “ser melhor”. Deste modo, o conceito de qualidade assume contornos contraditórios pela dificuldade em qualificar e diferenciar os produtos ou serviços que possuem mais ou menos qualidade (Pirsig, 1974).

O conceito multidimensional de qualidade é complexo e, muitas vezes, subjetivo. Abarca vários aspetos da atividade das IES, nomeadamente o fator humano (docentes, investigadores, estudantes, corpo técnico - administrativo e outros), mas também o currículo, os programas, a organização do processo de ensino aprendizagem, para além das infraestruturas e do meio ambiente universitário.

Pelo seu lado ao falar de qualidade, os empregadores referem-se ao conhecimento, experiências e atitudes obtidos durante os estudos. O “produto” testado é o diplomado. Esta posição, está em linha com o princípio de que qualidade é sinónimo de empregabilidade, num ambiente em que tem crescido a pressão sobre o sistema de ensino superior, visando a sua contribuição para o desenvolvimento económico (Morosini, 2001). Por sua vez, para os estudantes, a qualidade é um contributo para seu

desenvolvimento individual e sua preparação para assumir uma posição na sociedade (Cardoso, 2004). Esperam que o processo educacional esteja organizado de forma a atender os seus interesses pessoais, e que possam concluir o curso no tempo previsto. Finalmente um acadêmico definirá qualidade como *um bom treinamento acadêmico baseado na boa transferência de conhecimentos, num bom ambiente de aprendizagem e na boa relação entre o ensino e a pesquisa* (Vroeijenstijn, 1996, p.32).

Uma das dimensões da qualidade refere-se à dicotomia entre produtor de mão-de-obra qualificada, ou formador de investigadores, e a consequente dúvida sobre qual das duas formas é a mais relevante. Questiona-se, igualmente, a eficiência do ensino ou, ainda, se o mesmo não é concebido somente para ampliar as *chances de vencer na vida, sem nenhuma preocupação com a qualidade* (Barnett, 1993)

Num contexto de expansão, diversificação e utilização de crescentes recursos financeiros absorvidos pelos sistemas de ensino superior, sobretudo, num ambiente de grandes restrições orçamentais, soma-se a estas questões uma nova dimensão. A componente de avaliação externa da qualidade crescentemente assumida, desde o período dos anos oitenta como uma nova forma de regulação estatal. Os sistemas de avaliação externa da qualidade adquirem, assim, uma função pública de prestação de contas e de informação. Esta mudança, traz consigo, “(...) o surgimento do *Modelo de Supervisão do Estado*, o qual não conseguindo garantir *a priori* a qualidade das IES e dos seus processos, nomeadamente do ensino e da investigação, exige a sua demonstração *a posteriori*”. (Rosa, 2003, p. 54)

É neste contexto que Vroeijenstijn (1996) procura suscitar o interesse e a atenção para as razões e os motivos principais do destaque que as discussões sobre a qualidade e a sua avaliação, externa e interna, ocupam no âmbito dos sistemas de ensino superior. A avaliação externa da qualidade, tem sustentado a sua legitimação na massificação do ensino superior e nos discursos e práticas sobre a racionalização dos orçamentos nacionais. Os governos têm de garantir às sociedades que, apesar das restrições orçamentais, a qualidade não foi afetada. O problema é agravado pelas recessões e crises económicas. Em nome da sociedade, os governos passaram a questionar mais os custos e o custo/benefício do ensino superior. Subsequentemente, também, a questão preocupa as instituições. Se, por um lado, os governos são forçados a aumentar o número de estudantes, por outro lado, constata-se uma contínua diminuição de investimentos. Ou seja, as pressões políticas desenvolvem-se no sentido de conduzir as IES a fazer mais com menos recursos. Ao mesmo tempo, espera-se que a qualidade seja conservada ou melhorada.

Outra das razões, sustenta-se no facto de as relações entre o ensino superior e a sociedade terem mudado muito nas últimas décadas. A sociedade tem-se mostrado cada vez mais interessada no ensino superior. A relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho passou a ser, também, tópico de discussão. É por isso que, no âmbito da implementação da avaliação da qualidade, e na relação que se produz com a reforma do sistema, importa destacar “(...) a coerência narrativa da transformação empreendedora/empresarialista e do vetor político indutor dos dispositivos do mercado ou do tipo dos do mercado” (Magalhães, 2004, p. 109).

Para além das relações com o mercado, o intercâmbio de estudantes e a cooperação internacional induzem, igualmente, a internacionalização de mecanismos de controlo da qualidade. Desde a introdução, por exemplo, de programas europeus como o ERASMUS, tornou-se mais evidente que é importante estabelecer formas de reconhecimento e garantia da qualidade das instituições com as quais se estabelece o intercâmbio. Passaram a ser feitas perguntas como: “*É possível reconhecer o currículo seguido?*” ou “*O currículo é suficientemente relevante para a formação dos estudantes envolvidos em programas de intercâmbio?*”.

No que respeita à avaliação interna, as preocupações fundamentais das IES são, por um lado, oferecer programas de ensino de alta qualidade, nas condições restritivas estabelecidas pelo Estado, e, por outro, convencer o público que, consideradas as circunstâncias, o ensino oferecido é de facto da melhor qualidade possível. A principal questão que se coloca para atingir este objetivo prende-se com a forma de assegurar a adaptação do ensino às mudanças ocorridas.

Exemplo paradigmático do que temos estado a discutir regista-se, por exemplo, na África do Sul³. A grande procura relativamente ao ensino superior, no período pós *apartheid*, conduziu à sua massificação. Hoje as universidades, perante esse cenário, são colocadas perante o desafio de salvaguardar a qualidade.

Uma das eventuais razões que permitiu a massificação foi o “relaxar” dos critérios e os níveis de admissão às universidades. Porém, confrontados com os elevados níveis de reprovação, sobretudo no 1º ano das graduações⁴, as universidades sul-africanas, foram conduzidas a aumentar o grau de exigência e de pontuação para ingresso de estudantes nas suas instituições (Govender, 2010). A confirmar esta preocupação, uma investigação

³ País vizinho de Moçambique, que pode exercer influência no sistema de ensino superior moçambicano e, por isso, trazido como exemplo

⁴ A ilustrar esta investigação Theuns Eloff, “vice-chancelor” da “North West University” afirma que 20% dos estudantes do 1º ano, ao longo do país, retiraram-se (reprovaram) antes de concluírem ou no final do primeiro ano de estudos.

efetuada pelo jornal *Sunday Times* (2010), da África do Sul, oito das doze universidades tomadas como amostra, afirmaram que iriam implementar rigorosos critérios de admissão. O que significa, pois, que estas universidades, optam por admitir estudantes que demonstrem as qualificações adequadas para ingressar nas respectivas universidades, procurando garantir, *a priori*, a qualidade da formação.

2.2. Dos sistemas dominados pela universidade aos sistemas estratificados – um possível quadro de análise

Diversos modelos de análise, que consubstanciam as diferentes tipologias dos sistemas de ensino superior, têm sido propostos ao longo das últimas décadas. Um quadro que nos parece analiticamente compreensivo, que traduz a evolução dos sistemas de ensino superior na época contemporânea, é o modelo proposto por Scott (1995). Entendido no âmbito da complexidade organizacional, que caracteriza qualquer sistema e a sua evolução, a sua leitura linear e acrítica pode ser redutora. Tal traduz-se na possibilidade de não captação de todas as subtilezas da mudança de políticas, e de não consideração do peso de todas as circularidades ou regressões, que caracterizam o recente desenvolvimento de alguns dos sistemas de ensino superior europeus, mormente na Alemanha, como, aliás é reconhecido por Scott (1995).

O que torna pertinente o modelo de análise em discussão é o sinal que fornece sobre a implicabilidade da existência de formas de organização e de estruturação do ensino superior que constituem uma indicação importante para a compreensão de diferentes sistemas nacionais. A abordagem comparativa e hermenêutica do autor tem a precaução de levar em conta as diferenciações organizacionais e dos sistemas educacionais de cada país, embora num contexto em que cada vez mais se torna difícil manter as suas singularidades.

É neste pano de fundo, tomados os cuidados de análise necessários, que nos socorremos de Scott (1995, p.37) para apresentar o quadro analítico e dinâmico do desenvolvimento de alguns sistemas⁵ de ensino superior que emergiram quer nos países

⁵ A teoria sistémica tem como objetivo corrigir o tipo de análise centrada no indivíduo, pretendendo analisar o todo, fazendo pois, uma análise holística. O todo vai para além da soma das partes e obedece a leis e dinâmicas próprias. O ensino superior é normalmente considerado como um subsistema de um sistema educativo nacional. Segundo Archer (1979) o referido conjunto global é diferenciado e constituído por partes (instituições de educação formal), cujos processos estão relacionados entre si e cujo controle e supervisão, no seu todo, é da responsabilidade dos Governos

centrais e semiperiféricos, quer mesmo nos países periféricos.⁶O autor propõe a seguinte categorização dos sistemas de acordo com as suas configurações macro:

- Sistemas dominados pela universidade - todas as outras instituições são vistas como parte do setor secundário ou, no máximo, dos setores de educação técnica; as universidades e estas embrionárias instituições pós-secundárias são consideradas como setores separados;
- Sistemas Duais – as instituições não universitárias são reconhecidos como sendo efetivamente pós-secundárias, assim como é reconhecida a necessidade de coordenação com o setor universitário, embora este último seja claramente visto como estruturalmente superior;
- Sistemas Binários – institucionalização de dois sistemas paralelos de ensino superior, consistindo um nas universidades tradicionais e o outro baseado em instituições ‘alternativas’ (...) (existe uma tendência na relação entre estes dois sistemas de derivarem da complementaridade para a competição);
- Sistemas Unificados – um sistema global de ensino superior abarca ao mesmo tempo as universidades tradicionais e outras instituições, embora se mantenham importantes diferenças de estatuto e reputação (particularmente no que respeita à investigação);
- Sistemas Estratificados – um sistema comum mantido através das missões das instituições individuais, mas externa e internamente diferenciado (esta

⁶ Para compreender o que significam países centrais, semiperiféricos e periféricos, torna-se útil abordar o Sistema – Mundo, um sistema estruturalista defendido por Wallerstein (2002) que o considera como resultado da economia - mundo, ou seja, uma divisão internacional do trabalho, na qual vários povos diferentes contribuem para essa economia, mas não há uma estrutura política que os englobe a todos. Na ausência dessa estrutura política, é o mercado que está encarregue de redistribuir os lucros de produção. Portanto trata-se de um sistema que não é politicamente integrado, mas sim economicamente integrado. Contrariamente à teoria da modernização que defende, por exemplo, que o caminho para os países que estão numa etapa tradicional (agrícola), é necessário acionar mecanismos no sentido da industrialização (modernização), ou a teoria da dependência que assume a polarização do mundo entre o centro e a periferia, a teoria do sistema – mundo, defende que não há dois, mas três modos de desenvolvimento: o centro, a periferia e a semiperiferia. Este sistema defende que não pretende eliminar a sua instabilidade natural, passando por exemplo, para um sistema socialista, mas sim acabar com a instabilidade, dentro de um certo limite, utilizando para isso a semiperiferia. Wallerstein (2002) criou o termo semiperiferia, definindo-o como uma dimensão espacial que tem, também uma função estabilizadora. A semiperiferia é tratada pelo centro de uma forma que convém aos interesses deste: o centro dá-lhe um certo poder de modo a que a semiperiferia possa agir livremente mas sem ferir os interesses do centro. A semiperiferia é, ao mesmo tempo, exploradora e explorada, e também um meio estabilizador do sistema

A aplicabilidade do modelo de Scott à caracterização dos sistemas de ensino superior tem apenas um potencial hermenêutico. Diríamos mesmo que apenas pode ser entendido como um ‘tipo ideal’, que dificilmente encontra tradução na realidade de cada país. Os cenários podem surgir como resultado da interseção de elementos de um ou de outro sistema, ou mesmo de vários em conjunto, para além da normal evolução a que os mesmos estão sujeitos. A figura a seguir, baseada no quadro analítico do desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, acima descrito, ilustra as mudanças que se verificaram, num determinado período, nos sistemas de ensino superior de alguns países.

[illegible]

Torna-se bastante difícil estabelecer, claramente, uma distinção entre os quatro principais tipos de sistemas de ensino superior, acima enunciados. Existe, no entanto, uma dinâmica sugestiva, uma tendência para que sistemas duais se desenvolvam em direção a sistemas binários, para que os sistemas binários se transformem em sistemas unificados, e, ajuda para que os sistemas unificados evoluam, formal ou informalmente, para sistemas estratificados. Porém, tudo isto não é mais do que apenas uma tendência. A derivação de dual para binário, de binário para unificado, e assim por diante, também pode ser interpretado como uma evidência de erosão das diferenças quer operacionais, quer conceptuais, entre os diversos tipos de sistema de ensino superior. Todos os

sistemas, constituem, desse modo, respostas à complexidade da sua relação e da forma como se processa a sua evolução.

Como exemplo paradigmático, vejamos que, primeiramente, as instituições de ensino secundário, escolas técnicas e colégios de ensino evoluíram para um setor distintamente pós-secundário. Inicialmente, tal aconteceu para satisfazer a procura de formas de alargar o ensino secundário, pois, uma vez que este não se cinge apenas à preparação de alunos para o ensino universitário tradicional. Mais tarde, quando a procura do ensino pós-secundário ultrapassa a capacidade (e missão) das universidades, o papel destas instituições torna-se mais relevante, e progressivamente, vão sendo totalmente integradas num sistema mais amplo de ensino superior. Com o advento da massificação verificou-se a erosão das diferenças entre as diversas IES e as universidades. O desgaste daí resultante induziu um esbatimento dessas diferenças.

No quadro da relação entre os sistemas em discussão, e perante as dificuldades de demarcação clara entre os mesmos, observa-se, a título ilustrativo, que a tendência, em princípio lógica, dos sistemas binários em reproduzir-se a níveis inferiores, ou seja, transformar-se em sistemas unificados de ensino superior, nem sempre se torna tão evidente. Um bom exemplo disso é o da Grã-Bretanha, onde a distinção entre universidades e politécnicos foi substituída por uma nova demarcação entre universidades e os colégios educacionais. Contudo, ao longo do tempo, esta nova demarcação é suscetível de ser afetada, configurando-se num sistema unificado, pós-secundário. Isto demonstra, portanto, como acima fizemos referência, que a evolução dos diversos sistemas de ensino superior, sustentados por Scott (1995), não se apresenta de forma linear, estando dependente, para além dos aspetos já indicados, de um conjunto de fatores, como sejam a cultura administrativa e a cultura educacional de cada país, enquadradas nas respetivas tendências políticas, socioeconómicas, culturais e científicas. Deste modo, os detalhes quer das diferenças, quer das convergências, que se verificam entre os sistemas de ensino superior em cada país, refletem o contrapeso entre as características singulares e as características comuns dos mesmos.

De entre as diversas características excecionais ou particulares dos sistemas de ensino superior, Scott (1995) destaca, especialmente, quatro, como sendo as mais significativas.

Uma delas refere-se ao padrão de ensino, em especial a persistência, ou não, de sistemas de ensino secundário não unificados. Os países que optam pela lógica do ensino secundário dividido são mais propensos a que os seus sistemas de ensino superior sejam duais ou binários.

A segunda característica importante sublinha as diferenças, baseadas no nível de industrialização, entre os sistemas de ensino superior, no 'Atlântico' e no 'Mediterrâneo' Europeus.⁷ Estes dois modelos foram sendo difundidos pelo mundo, como ilustram os casos da Austrália – sistema 'Atlântico' - e Brasil – sistema 'Mediterrâneo'. De um modo geral na Europa Atlântica (países mais a norte na Europa), os exemplos mais elucidativos referem-se a sistemas duais ou binários, enquanto no Mediterrâneo, no qual se incluem países como Portugal, Itália e Grécia, o sistema dominado pela universidade era o prevalecente. Esta diferenciação assenta, como acima referimos, sobretudo, nos diferentes ritmos de industrialização com proeminência para os países da 'Europa Atlântica'.

De facto, o crescimento da economia industrial foi o fator mais poderoso da configuração do setor universitário e do estímulo ao desenvolvimento de IES não universitárias, por via do surgimento de novas e mais especializadas necessidades da indústria. Tal exigia uma resposta concreta do ensino superior para um ensino percussor de novos conhecimentos, competências, capacidades e habilidades, desenvolvidas num ambiente de formação cada vez mais profissionalizante e até, em alguns casos, vocacional.

O terceiro fator excecional está relacionado com a influência de organizações de investigação, independentes das universidades, na estrutura dos sistemas de ensino superior. Em muitos países da Europa Central e do Leste, incluindo a França, a Alemanha e o espaço da ex. União Soviética, a investigação era da responsabilidade de academias de ciências e dos seus institutos e unidades associadas. Neste sentido, a participação das universidades na investigação, pelo menos ao nível científico e de desenvolvimento tecnológico avançado, tornava-se limitada. Neste cenário, em que a maioria das pesquisas é desenvolvida fora das universidades, há um incentivo menor para estabelecer sistemas binários de ensino superior. No entanto, se o cenário contrário emergisse, ou seja, se o *locus* da investigação se situasse primeiramente nas IES, é provável que os sistemas unificados se tornassem mais fracos. Diferenças de estatuto e de reputação surgiriam, o que poderia conduzir a um desequilíbrio do sistema, pondo em causa a sua visão global e a paridade entre os diversos tipos de instituições.

A quarta característica excecional surge do contraste entre as três vertentes ou modelos, no quadro da tradição europeia de universidade. Os modelos, dominantes, nomeadamente, do conhecimento profissional e o da personalidade, corporizam-se,

⁷ Embora a abordagem se refira à Europa, a mesma reflete-se para outras zonas do Mundo, daí a validade da análise.

sobretudo, na Alemanha, França e Inglaterra respetivamente. Estes modelos foram “exportados” para o resto do mundo, embora, nos Estados Unidos da América, os dois primeiros, e, possivelmente, a interseção dos três, tivessem sido integrados na diversidade dos seus sistemas de ensino superior.

A influência destes modelos na estrutura dos sistemas de ensino superior assume uma importância significativa. Nos países em que as universidades se associaram à transmissão de uma cultura científica ou liberal incentivou-se, fortemente, o desenvolvimento de um sistema dual, pela necessidade de encontrar espaços para outras instituições não universitárias, pós secundárias e profissionalizantes, que pudessem responder à demanda de um segmento significativo da sociedade, e reconhecidas no mesmo patamar que a universidade. Em oposição, noutros países, em que as universidades assumiram uma orientação pronunciadamente mais profissional, foi muito menor a pressão para o estabelecimento de um relevante setor não universitário, pois, pelas suas opções, estavam em condições de corresponder às diferentes necessidades pontuadas, nos diversos setores da sociedade.

Embora as características excecionais ou particulares de cada um dos sistemas de ensino superior mantenham uma importância significativa, a tendência, na Europa (e, por extensão, também, noutras partes do mundo, pelas razões já apontadas), inclina-se para uma maior relevância das características comuns de cada sistema. De facto, a realidade socioeconómica, no contexto atual, é similar nas diferentes sociedades. A transição, nos países desenvolvidos, para uma economia baseada no conhecimento e orientada para a prestação de serviços, a reconfiguração do Estado providência, a globalização cultural e económica, a aceleração científica e tecnológica, a expansão radical da *franchisação* do ensino superior – são, todos eles, fenómenos que afetam o conjunto dos países europeus. Como resultado, a diferença entre as tradições particulares de cada universidade têm vindo a ser esbatidas e a sua influência na estruturação dos SES é cada vez menos relevante. Porém, como nos sugere Scott (1995), com o desenvolvimento e massificação⁸ dos sistemas de ensino superior e as suas múltiplas

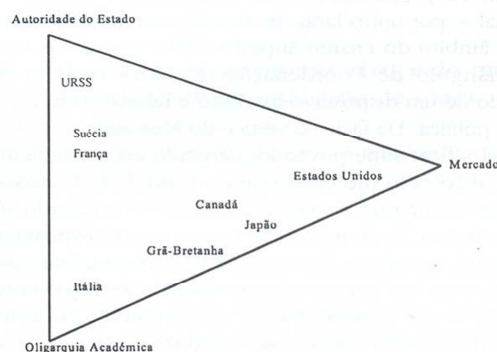
⁸A massificação considerada por Scott (1995) está intimamente ligada à compreensão do conceito de Ensino Superior de Massa (“*Mass Higher Education*”), definido pelo autor nos seguintes termos: Massa, ao contrário de elite, o ensino superior não pode ser resumido em uma única ideia totalizante. Em vez disso, tem um significado plural, sendo resultado de uma série de modernizações múltiplas - da sociedade, da economia, da cultura e da ciência, bem como da academia. Para adicionar a complexidade, essas modernizações estão ligadas entre si por relações causais pouco claras. Também, devido à sua novel articulação com estas modernizações e, por causa da aceleração, volatilidade, simultaneidade e características de não-linearidade das mesmas, pode, a educação superior de massa, ser considerada simplesmente como herdeira de velhas formas de elite. Ensino Superior de Massas, é, portanto, um fenómeno ambíguo,

missões, emergem novos tipos de diferenciação ao nível institucional, em resposta às pressões multidimensionais exercidas pelo exterior.

2.3. O triângulo de coordenação de Clark

O Triângulo de coordenação de Clark (1983), ao qual já nos referimos anteriormente, surge como outro dos modelos da análise dos processos macro da estruturação do ensino superior, que permite tornar mais inteligível o modelo de Scott (1995). Na análise do “triângulo” socorremo-nos dos comentários e críticas, desenvolvidas por outros autores, sobre o seu alcance, principalmente no questionamento de algumas das suas componentes e na comparabilidade dos sistemas.

Quadro 2 - Triângulo de Coordenação de Clark



Fonte: Clark, 1983.

O Triângulo de Coordenação é constituído por três elementos estruturantes correspondendo a outros tantos sistemas: o Estado, o mercado e a oligarquia académica. Da interconetividade entre eles, emerge um tipo dominante de coordenação do sistema de ensino superior. Cada sistema tem a sua própria especificidade dinâmica, que comporta um determinado tipo de características e funções.

Começemos por nos referir à coordenação do Estado. Esta reparte-se em coordenação burocrática e coordenação política. Quando o tipo burocrático é predominante, este traduz-se em diversas modalidades configuradas por contextos múltiplos construídos pelos diversos grupos mais interessados no sistema – grupos ligados a aspetos legais, profissionalização administrativa e forma como tal se traduz nas

diversificado e volátil. No entanto, uma tentativa deve ser feita para conceituar a educação superior de massa, por mais difícil e problemática que seja.

leis, de pessoal, de especialização administrativa e das leis e regulamentos. Clark, (1983) sublinha que:

“Grupos elevam a superestrutura administrativa verticalmente; a expansão jurisdicional consolida-a horizontalmente; o crescimento do quadro de pessoal preenche-a com mais pessoas; a especialização administrativa com mais *experts*; e a expansão das normas garante que a estrutura nivelada e melhor posicionada terá um correspondente e massivo corpo de regulamentos” (p. 150)

O tipo burocrático de coordenação objetiva-se nos níveis de coordenação formal e hierárquica do Estado, no qual a dinâmica de mudança é centrada na governação através das normas jurídicas. A partir de meados dos anos de 1980 esta lógica começou a ser invertida. O Estado retirou-se mais do controlo direto e centrou-se na aprovação das grandes linhas políticas e estratégicas orientadas para a condução dos sistemas e das instituições mais à distância. A ênfase foi colocada na ideia de *"não aprovar legislação específica, mas leis gerais que cobrem mais atividades, porém com menos detalhes"* (Clark, *ibid.*: p.150). Esta tendência coincide com a disseminação da lógica do mercado, que se vai tornando, deste modo, como um instrumento de coordenação e regulação.

No que concerne à autoridade política, continuando a seguir o pensamento de Clark (*ibid.*: p: 153), este observa que a mesma é uma *"forma legítima de poder no e em torno dos sistemas de educação superior, servindo como uma alternativa básica às formas burocrática e profissional (académica)"*. Quando a coordenação política é dominante, os processos de tomada de decisão são muito mais abertos à influência dos diferentes grupos sociais e profissionais da chamada sociedade civil, tornando o envolvimento destes grupos, nas questões do ensino superior, um facto incontornável.

Comparando as formas de coordenação burocrática e política, Clark (1983) argumenta que os processos burocráticos são mais focalizados e permanentes no tempo e no espaço que os processos políticos. Podemos, então, concluir que a coordenação estatal resulta da articulação entre as ações da autoridade política e da autoridade burocrática. Porém, esta última, porque está mais próxima das lógicas operacionais, crescentemente aperfeiçoadas e especializadas, é, na visão de Clark aquela que mais faz sentir o exercício do poder coordenador. No entanto, esta conclusão somente pode ser válida se matizada no contexto das relações de poder que caracterizam o processo de tomada de decisão. De facto, não se deve perder de vista que o fenómeno político é dificilmente separável do fenómeno burocrático: a burocracia é, por definição, um instrumento ao serviço da consecução de determinados objetivos políticos definidos por um determinado governo.

A autoridade acadêmica ou profissional é a outra das forças presentes no processo de coordenação dos sistemas de ensino superior. De acordo com Clark, (1983, p. 158-161), o poder profissional dos acadêmicos baseia-se no conhecimento (*expertise*) formalizado e abstrato. Esta mesma autoridade aumenta através da acumulação e disseminação desse mesmo conhecimento, num dado campo disciplinar, e do funcionamento dos órgãos colegiais que sustentam as condições de definição do seu processo de construção. Em alguns casos, a este nível, a autoridade emana de atividades ligadas à investigação controladas pelos pares através de diferentes dispositivos institucionais e organizacionais -comissões, conselhos, centros de investigação ou outras instâncias locais, nacionais ou mesmo supranacionais. Entre estas últimas instâncias é possível nomear as organizações formadas por associações representativas dos diversos setores do ensino superior, as associações científicas, sindicatos e outras instituições representativas dos segmentos universitários. Clark observa que a "*coordenação profissional é menos óbvia que as formas burocrática e política, mas ela é operativa e frequentemente potente*" (ibid.: p. 160-161).

O mercado é o vértice do Triângulo de coordenação de Clark. Enquanto o papel de coordenação do Estado assenta no seu campo jurisdicional e aparelho burocrático, legitimado pelo poder político, assim como o poder profissional tem por base a *expertise* e o conhecimento formalizado e abstrato, a coordenação pelo mercado é baseada num princípio flexível de escolha. Clark (1983) selecionou o conceito de escolha social (*social choice*) para legitimar no seu modelo essa forma radicalmente diferente de coordenação. Para o autor, a *escolha social*,

“ (...) é produto acidental das ações de dois ou mais atores (...) que não têm as mesmas intenções e que fazem as suas escolhas competitivamente ou sem consideração de um com relação ao outro (...) cada ator procura realizar os seus próprios fins; o agregado de todas as ações - a situação produzida por todas as ações conjuntas - constitui um resultado para o grupo, mas é um resultado que ninguém planeou como uma «solução» para um «problema». É uma resultante muito mais que uma solução”. (p. 137)

A coordenação pelo mercado representa, no modelo de Clark, um contraponto à acção do Estado, e "*trabalha sem o benefício de uma superestrutura: são trocas desregulamentadas que ligam pessoas e situações*" (ibid.: p. 162).

Importa escarpelizar o conceito de troca (mercado) defendido por Clark. Assumido pelo autor como uma forma básica de interação em contraste com o comando autoritário (do Estado). Ora, este conceito é refutado por algumas posições (que iremos analisar mais adiante), argumentando que o Estado pode ser considerado como um

‘agente’ do mercado, na medida em que o protege através dos seus instrumentos de controlo e de regulação.

Podemos considerar o mercado como um tipo ideal de coordenação, dividido em três áreas fundamentais: mercado consumidor, mercado de trabalho e mercado institucional. Destas, realçamos o mercado consumidor, pois o mesmo desempenha um papel significativo na regulação das missões e atividades das IES. Deste modo, de acordo com Clark (1983),

"A característica central é o poder do consumidor, e a moeda, o número de alunos matriculados. Em alguns sistemas, os governos usam regularmente tais mercados para oferecer bolsas de estudos e outras formas de ajuda financeira para os estudantes" (p. 162).

Os estudantes são supostamente livres para escolher racionalmente os seus cursos e/ou em que instituições. Em contrapartida, as IES, quando a estrutura do sistema permite, competem por estudantes. "A economia das matrículas" (Clark, *Ibid.*: 163), ou melhor dizendo, a nosso ver, a ‘economia política’ das matrículas passa a ser central para a sobrevivência institucional, tanto em instituições públicas como nas privadas. O crescimento da forma de coordenação pelo mercado, via poder do estudante/consumidor é parcialmente reconhecido como um ‘paradigma’ alternativo ao planeamento central dos fluxos de entrada no ensino superior, por intermédio do qual "*atores governamentais e académicos (...) alocam o necessário, controlam o tráfego e tomam todas as decisões pelos estudantes*" (Clark, *Ibid.*: 164).

Na perspetiva de Gomes, (2003, p.5), "*o princípio de coordenação do mercado tem-se tornado o instrumento central de coordenação em alguns sistemas*". No entanto, torna-se também importante sublinhar que a tendência política para ver o modelo de coordenação do mercado como «o» modelo, constitui, igualmente, uma escolha filosófica, apesar de os seus defensores e seguidores não o aceitarem, procurando argumentos, no quadro da sua ânsia de racionalidade económica e de procura de desempenhos eficientes. A este propósito, Magalhães (2004) argumenta que a assunção de que o mercado é a última e privilegiada instância de regulação constitui um dispositivo narrativo. Assim, da mesma forma que a modernidade substituiu Deus, a cristandade e a Igreja, pela razão, pela humanidade e pelo Estado, tudo se passa hoje como se estivessem a emergir outras entidades metafísicas, simbolizadas pela ideia de mercado, cliente e empresa. De alguma forma, uma lógica metafísica, baseada em simbolismos historicamente construídos, através da narrativa fundadora sobre a formação do ser humano, é substituída por outra lógica metafísica utilitária, apoiada na ideia de performance económica e de mercado. Magalhães (2004), conclui, ainda, que:

“Ironicamente, aqueles que negam a necessidade de haver uma fundação narrativa para os empreendimentos e organizações humanas, sendo a «performance» o único fator a ter em conta, estão a construir uma matriz narrativa nova: a anti narrativa do Mercado como a melhor e mais justa forma de regulação das instituições, da sociedade, das nossas vidas profissionais e, eventualmente, vidas privadas” (p.124).

A leitura crítica do vértice do mercado evidencia alguns receios de que a dimensão analítica e dimensão heurística do Triângulo de Coordenação se transformem em instâncias de legitimação política, devido à crescente centralidade que o discurso político confere à coordenação pelo mercado.

Porém, importa reconhecer que fatores históricos e culturais agem para fazer com que o sistema de ensino superior seja uma expressão da sociedade na qual está inserido, desenvolvendo um conjunto de inter-relações que ilustram uma perspectiva diferente. Clark (2003) argumenta que coordenação e autoridade resultam dos três sistemas estruturantes que as corporizam. Eles não são, contudo, independentes, mas, simultaneamente, estão interconectados, no sentido de que grandes mudanças num pólo do triângulo poderão provocar, concomitantemente, mudanças nos outros pólos. A autoridade estatal surge como a maior força estruturante, definindo a forma e as funções do sistema de ensino superior e, conseqüentemente, estabelecendo a forma e intensidade do poder de coordenação pelo mercado sobre os destinos e comportamentos das IES.

A ideia da autoridade estatal emerge, também, em posição de centralidade aos olhos de Clark, quando “os mercados (...) são crescentemente formados pelas políticas e sanções da autoridade estatal” (ibid.: p.170). O Estado configura o mercado por meio de subsídios (entre outros instrumentos de política educacional), que, por exemplo, poderão assumir a forma de bolsas de estudo ou outro tipo de financiamento. Nesta lógica, o Estado «fortalece o poder dos consumidores» e, ao mesmo tempo, influencia a dinâmica do mercado. Como tópico central no modelo de Clark, a coordenação pelo mercado constitui a *antítese* da autoridade estatal e não beneficia de nenhuma superestrutura.

Esta posição, tal como o conceito de troca, são agora retomados e merecedores de alguns comentários, sustentados em Gomes (2003). Observa-se, primeiramente, que o mercado no ensino superior não é a *antítese* da coordenação estatal, mas sim o desenvolvimento da ação deste último, pois o Estado (ou o governo) estabelece as condições e as estruturas por meio das quais a coordenação do mercado se opera. Ou seja, o Estado é igualmente um agente central na construção do mercado, por exemplo, fazendo aprovar medidas de “desregulação” e/ou de ‘regulação’.

Neste sentido, o mercado beneficia de uma superestrutura que o sustenta, dado que o Estado, em alguns sistemas de ensino superior, como no Reino Unido e na Austrália, como exemplifica Gomes (2003), estão profundamente envolvidos no processo de troca. É, no fundo, o Estado que se apresenta como o grande ‘consumidor’, tomando as «decisões corretas». A própria introdução de mecanismos de mercado, como instrumentos de coordenação e controle, surge, em última instância, como um produto de decisão política.

Como foi também referido atrás, Clark (2003) advoga que a troca se sustenta em interações básicas que contrastam com o comando (vertical) do Estado. Esta visão, porventura, estará relacionada com o contexto e o momento em que Clark desenvolveu o modelo. De facto, desde inícios dos anos de 1980, o Estado, em alguns países, mais do que noutros, tornou-se ele próprio um agente do processo de troca, embora surja como um agente qualitativamente diferente dos outros agentes presentes no mercado. O modelo de coordenação de Clark, aqui discutido nas suas diversas variantes e significados, permite sempre uma apreciação crítica, que conduza à sua evolução ou até à sua contestação. É assim que nos permitiremos continuar a utilizá-lo numa perspetiva comparativa e enriquecedora dos seus atributos.

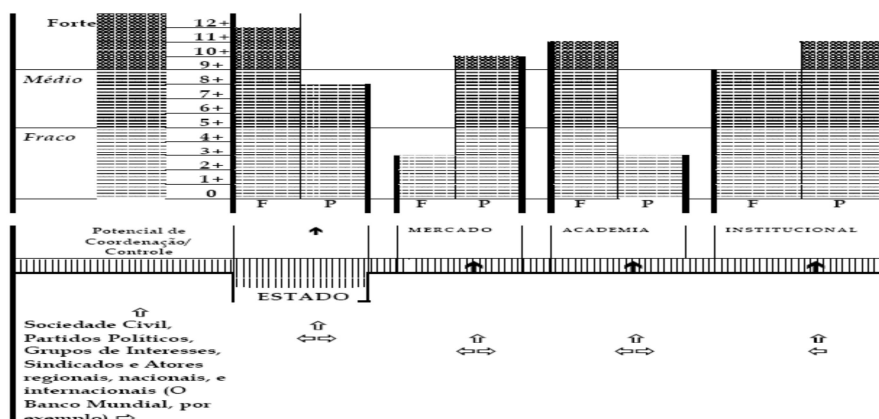
2.3.1. O modelo da metáfora de flutuação

Este modelo não representa a negação do modelo de Burton Clark, mas sim uma variante inovadora e criativa aplicada em circunstâncias específicas. Representa uma dinâmica de coordenação e controle do ensino superior, retratado num esquema simplificado, associado ao Estado, à academia, ao mercado e à forma institucional.⁹ O modelo denominado “Metáfora da Flutuação”, ou simplesmente “Flutuação”, inspira-se, segundo Gomes, (2003), na imagem de colunas de ondas luminosas subindo e descendo no painel de um aparelho de som, controlado por várias pessoas, cujas visões do mundo, opiniões, gostos, interesses, expectativas e formas de agir divergem, contrastam, combinam ou entram em conflito relativamente ao volume, ao tema, ao texto, à ordem e ao estilo musical.

⁹Nota: O acrescento deste último elemento ao modelo de Clark, leva-nos ao «atrevimento» de o designarmos por *variante quadrangular do triângulo de Clark*). O termo “Institucional”, é utilizado, no caso do Modelo da Metáfora da Flutuação, diferentemente do que é mais comum. Assim, neste caso, refere-se aos diversos segmentos do que se convencionava chamar sociedade civil

Quadro 3 – Modelo da Metáfora da Flutuação

A “Metáfora da Flutuação” do Poder: Coordenação e Controle



Fonte: (Gomes, 2003)

O modelo é esquematicamente representado por cinco colunas. A primeira coluna à esquerda representa a escala do potencial de coordenação e controle, que é dividida em três níveis (ascendentes ou descendentes): fraco, médio e forte, mas que também podem ser transformados numa escala numérica correspondente. As outras colunas simbolizam as quatro principais forças socioinstitucionais (estado, mercado, academia e instituições da sociedade civil) que desenvolvem, apropriam, disputam e/ou compartilham os meios e processos de coordenação e controle. Este modelo, sustenta que nenhuma dessas forças é monoliticamente constituída. Elas emergem como arenas próprias, onde grupos divergentes entram em conflito, disputam e/ou negociam. Deste modo, os seus potenciais de coordenação e controle são exercidos dentro e em torno dos setores educacionais, os quais se ajustam ou resistem a políticas, programas, exigências e requisitos daquelas forças.

Importa sublinhar que os setores da educação superior são, também, espaços de coordenação e controle (acadêmicos) que, tal como o Estado, têm estabelecido canais de comunicação importantes e diretos com diversos segmentos representativos da sociedade civil. Porém, como defende Gomes, (2003), no interior das sociedades capitalistas contemporâneas, o Estado ocupa posições mais estratégicas e desempenha funções políticas estruturantes e insubstituíveis em relação à organização da educação. Não apenas o Estado está (política, financeira, administrativa e constitucionalmente) «equipado» para exercer a coordenação, controle e acompanhamento direto do sistema de ensino superior, como possui os meios para condicionar e intervir, na natureza, nos instrumentos e no potencial de coordenação das outras forças (acadêmica, mercado e sociedade civil).

A tese do autor é a de que o Estado não os determina, porque eles conquistaram diferentes graus de autonomia e agem de acordo com regras e interesses singulares. Porém, o Estado regula-os por meios limitadores ou «libertadores», e, por isso, condiciona os seus potenciais de coordenação e de controlo.

A coordenação é aqui usada como a materialização de relações de forças. Acredita-se que a definição mais apropriada de relações de forças, capaz de incutir eficácia explicativa na ideia de coordenação e controle dentro da "Metáfora da Flutuação", é a que nos é oferecida por Bernstein, (1996, p.19). Este autor considera que relações de poder "*criam limites, legitimam limites, reproduzem limites entre diferentes grupos (...), diferentes categorias de discurso, diferentes categorias de agentes*" e que, portanto, o poder sempre opera nas relações entre categorias. No quadro da conceptualização teórica dos sistemas de ensino superior, a relação de forças entre os diversos tipos de agentes gera uma determinada coordenação dominante. O "Triângulo de Clark" constitui uma abordagem paradigmática, na qual se "confrontam" as forças do estado, do mercado e da academia. Numa variante deste "modelo", 'Metáfora da Flutuação' - considera-se que outras forças institucionais provenientes da sociedade, para além da academia, podem exercer influência na coordenação dos sistemas de ensino superior, como é o caso das associações ou outras representações da sociedade civil, devido à sua crescente inserção no ensino superior e da sua cada vez maior capacidade de *lobby*.

Embora se advogue que a coordenação assente nas forças do mercado se baseia em princípios flexíveis e, dessa forma, sustenta um "tipo ideal de coordenação", o papel que o Estado exerce na coordenação dos sistemas de ensino superior joga uma importância capital na sua configuração. Tal importância advém por um lado, do poder da sua autoridade política e burocrática, e, por outro, do facto de possuir instrumentos que influenciam as dinâmicas do mercado. Entre estes destacamos as políticas e sanções, os financiamentos, a capacidade de fortalecer o poder do consumidor, e, em alguns países a assunção do papel de agente central no processo de troca.

Ao longo deste capítulo, analisámos o quadro global do surgimento da relação entre os diversos atores envolvidos no ensino superior, o que suscita, igualmente, o desenvolvimento de sistemas que emergem, quer em "países centrais", quer em "países periféricos". Como vimos, o modelo que parece traduzir melhor a evolução dos sistemas de ensino superior é o proposto por Scott (1995). Este modelo, configura os diversos

sistemas através da relação que se estabelece entre a universidade e outras formas de ensino superior.

Na sequência do desenvolvimento dos sistemas de ensino superior procurámos, igualmente, ao longo do capítulo, evidenciar a relação entre o Estado e outros atores sociopolíticos, institucionais e da sociedade civil. Neste sentido, percorremos o “Triângulo de Coordenação de Clark”, cuja análise completamos com a “Metáfora da Flutuação” (Gomes, 2003).

Em referência a este quadro de análise dos mecanismos de coordenação para os sistemas de ensino superior abrem-se perspectivas para questionar a missão e as formas de organização e funcionamento do ensino superior na atualidade.

CAPÍTULO II – Desafios do ensino superior na atualidade

Introdução

O presente capítulo centra-se na análise dos valores e objetivos consignados ao ensino superior desde o início dos anos oitenta do século passado, no âmbito das pressões exercidas pelas mudanças económicas de carácter neoliberal. Este cenário, que admite, portanto, a possibilidade de geração de crises na universidade, pondo em causa a sua hegemonia, pode ser enquadrado nos processos de transformação permanente da universidade ocorridos ao longo das últimas três décadas.

Na verdade o ensino superior em geral, e a universidade, em particular, estão a ser atualmente confrontados com grandes desafios, que questionam a sua missão e modos de organização e funcionamento. Deste modo, torna-se importante enfatizar o papel da universidade na difusão do conhecimento e a forma, contraditória e incerta, como se relaciona com o Estado e com a sociedade, largamente estruturado pelos fenómenos da globalização.

1. Debate sobre o ensino superior na atualidade

As discussões sobre a universidade e o ensino superior mantêm-se vivos e acesos nas diversas comunidades humanas e nos diversos setores de atividade económica e social que constituem o mosaico ativo das nossas sociedades.

Para compreender as evoluções reformadoras recentes do ensino superior, em geral, e da universidade, em particular, importa referir que a primeira metade do século XX marca o início de uma crise institucional, que nos conduz, cronologicamente, até aos anos setenta do mesmo século. A crise institucional, que se prolonga ao longo do século XX e se mantém nos nossos dias, no contexto da universidade pública, embora pela natureza da educação superior e das próprias reformas, em nosso entender, também extensível às universidades privadas, ou pelo menos àquelas em que o lucro fácil não constitui bandeira da instituição, resulta, segundo Santos (2004), da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial. Neste período, caracterizado pelas incertezas, guerras e regimes totalitários, as universidades começam a assumir objetivos múltiplos. Retomam-se, igualmente, os debates e reflexões sobre a «a ideia de Universidade», iniciados no século anterior pelo cardeal Newman, e desenvolvidas, posteriormente, por Karl Jaspers, como referido na resenha histórica antes apresentada. Põe-se em causa toda a

importância da universidade e da ciência para o desenvolvimento do Estado-Nação industrializado, na lógica do pensamento Humboldtiano sobre o «mundo moderno». Perspetivam-se mudanças que pressupõem a assunção de novas posições paradigmáticas sobre o ensino e a investigação e a relação entre estas duas atividades centrais da universidade. O papel da universidade na cultura, ciência e humanidades, a interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade, a relevância do conhecimento para as sociedades e para o mercado, são temas que foram, e continuam a ser, amplamente discutidos por diversos autores, mas cuja desconstrução é necessária para a caracterização dos sistemas do ensino superior contemporâneo.

A aludida crise pela qual tem vindo a passar a universidade, pode ser tida como o resultado da perda da visão tradicional que tinha de si própria, como referência integradora da cultura da comunidade, dando-se conta de que tinham ruído os sólidos ideais que a sustentavam (Readings, 2003). Tornaram-se arcaicos os antigos paradigmas de estudo e de ensino e o afastamento do ensino superior do Estado-Nação, em declínio, tornou-se uma realidade. Tal como argumenta Readings (2003):

“ (...) O Estado – Nação deixa de ser a unidade elementar do capitalismo. A partir daí, em vez de os Estados lutarem uns contra os outros para melhor exemplificarem o capitalismo, o capitalismo engole a ideia do Estado-Nação. A esta mudança dá-se normalmente o nome de globalização (...) ”. (p.53)

Esta argumentação tem alguma legitimidade, quando se verifica que, actualmente, as empresas transnacionais controlam mais capital que a maioria dos Estados – Nação. Isto é, o capital no mundo industrializado já não depende do Estado – Nação de origem para obter proteção e facilidades¹⁰. As antigas multinacionais (empresas que, embora atravessando fronteiras, estão sedeadas num país específico) passam a ser empresas transnacionais, prontas a instalar-se em qualquer estado, incluindo o seu, desde que a filiação e a consequente e permitida exploração sirva os seus interesses¹¹. Neste contexto, ainda segundo Readings (1996), a universidade já não é parte nem participa no projeto histórico para a humanidade, que lhe foi legado pelo iluminismo, devido à

¹⁰ Torna-se interessante confrontar esta proposição com o papel protetor que os Estados têm vindo a desempenhar, na tentativa de debelar a atual crise financeira (2008, 2009,.....), que se faz sentir em todo o mundo com ênfase particular no mundo desenvolvido.

¹¹ Readings (2003), assinala que, das cem maiores unidades económicas da economia global, mais de cinquenta são empresas transnacionais e não Estados-Nação. Na mesma esteira é dado o exemplo do financeiro transnacional Georges Soros que declarou um rendimento de 1,1 mil milhões de dólares em 1993, ultrapassando o Produto Interno Bruto de quarenta e dois países. Mesmo assim este rendimento situava-se no trigésimo sétimo lugar das companhias mais rentáveis dos Estados Unidos.

imposição da lógica monetária, em substituição da noção de identidade e cultura nacional, de que a universidade era produtora, protetora e inculcadora.

As universidades foram submetidas, nos anos 1980, a enormes pressões para a mudança, como resultado de medidas neoliberais e das conseqüentes mudanças na economia global, as quais, conduziram, também, ao questionamento do Estado - Providência fortemente ligado ao próprio declínio do modelo *Keynesiano*. Tal como argumenta Seixas (2001) este 'soçobrar' do Estado-Providência produziu impactos estruturais na forma como a educação é agora conduzida:

“ (...) à tese do «esvaziamento» do Estado traduzida numa transferência de atividades e poder quer para um nível superior, supranacional, quer para um nível inferior sub nacional, organismos não estatais, ou meros consumidores, afetaram as relações entre o Estado e a educação” (p. 211).

No caso da universidade, as mudanças caracterizaram-se, fundamentalmente, pelo desinvestimento do estado no seu financiamento. As pressões são exercidas no sentido de que o ensino e a investigação sirvam exigências económicas, técnicas e administrativas, num quadro metodológico complacente com os interesses do mercado e a subsequente marginalização da cultura humanista. A este propósito, Slaughter & Leslie (1997), na interpretação de Seixas (2001):

“ (...) Identificam quatro grandes implicações da globalização e da crescente competição global no ensino superior: uma contração dos financiamentos do Estado; a crescente centralidade da tecnociência e o desenvolvimento de comportamentos de mercado no ensino superior; o estreitamento das relações entre as empresas multinacionais e as agências estatais de investigação e desenvolvimento; e, por último, a ênfase nas estratégias globais da propriedade intelectual, pelas empresas multinacionais e países industrializados” (Seixas, 2001, p. 213).

Seguindo ainda Seixas (2001, p. 213), a redução dos recursos do Estado afetos às universidades leva a que estas busquem novas formas de financiamento, o que, conjugado com a procura, pelas empresas transnacionais de novos produtos e inovações, promove a «indústria» do ensino superior e o desenvolvimento de universidades empresariais. Slaughter & Leslie (1997), de acordo com Seixas (2001, p. 213), designam este conjunto de fenómenos por capitalismo académico. Este termo é completado por Slaughter, noutro estudo em parceria com Rhoades (2004), com a noção de capitalismo do conhecimento e da aprendizagem, que resulta numa deslocação, mas não necessariamente numa viragem, para um regime neoliberal da aprendizagem e na substituição da noção de bem público pela de bem privado na produção do conhecimento. Não obstante, noutros regimes de conhecimento, a linha tendencial na

nova economia é a ênfase nos investimentos e no capitalismo académico, tal como é evidenciado nas políticas públicas, nas relações entre o Estado, o mercado e as universidades e, ainda, na estrutura do emprego e na prática do trabalho da academia. Os cortes orçamentais do Estado no ensino superior, a par de um discurso apelando à maior produtividade e eficiência, encorajam a *mercadização* da educação e o desenvolvimento de modelos *managerialistas* na gestão das IES, da ciência e do próprio ensino e aprendizagem (Seixas, 2001).

Uma das consequências da *mercadização* do ensino superior é a crescente mobilidade de estudantes entre os diversos países, que, por sua vez, contribui para a crescente internacionalização dos sistemas educativos e para o desenvolvimento dos mercados internacionais do ensino superior (Seixas, 2001). Como exemplo paradigmático desta dinâmica, surgem os programas desenvolvidos pela União Europeia, que culminaram com a “Declaração de Bolonha”. A mobilidade de estudantes, docentes, investigadores promove, igualmente, a internacionalização dos currículos, na medida em que os mesmos permitem a transferência de unidades capitalizáveis a nível europeu (sistema de acumulação e transferência de créditos europeu), visando o reconhecimento e validação dos períodos passados em IES estrangeiras (Seixas, 2001). “*A necessidade de comparar cursos e diplomas universitários incentiva a constituição de mecanismos de avaliação, fortalecendo a dimensão internacional dos currículos*” (Seixas, 2001, p.214).

A internacionalização, na esteira da constituição de mercados internacionais de ensino superior, parece facilitar a introdução de um modelo de desenvolvimento dos sistemas, visando diversificar e aumentar as fontes de rendimento (Seixas, 2001). Este processo passa pela atração de estudantes estrangeiros, considerados ótimas fontes de financiamento, e pela expansão nacional e internacional das próprias instituições, implicando, até, estratégias de *franchising*¹². Como acrescenta Seixas, (2001):

“ (...) num contexto simultâneo de expansão de estudantes e de constrangimentos financeiros, o ensino superior sofre, a nível mundial, uma mudança «revolucionária» com a introdução de uma lógica e /ou retórica de mercado na gestão dos sistemas de ensino superior, associada a uma mutação do papel do Estado. O Estado passa a ser essencialmente um Estado avaliador ou regulador. Estas transformações atingem fundamentalmente as universidades, confrontando-as com verdadeiras crises de identidade”. (p.214 – 215)

¹² Uma relação de «franchise» entre duas instituições implica a elaboração, monitorização e avaliação de um curso por uma instituição e a lecionação na outra instituição por professores desta última. Alguns autores salientam, no entanto, o facto de a relação de «franchise» entre IES não ser tão restritiva como a que caracteriza a relação no mundo empresarial, no que respeita por exemplo à exclusividade de contratos, às limitações territoriais ou ao controlo de qualidade.

Deste modo, de acordo com Seixas (2001), que cita Hill & Turpin (1995), *o modelo da universidade «orientada pelo e para o conhecimento» entra em colisão com o modelo de universidade «orientada pelo e para o mercado»* (p.215).

A falta de financiamento, as forças de mercado, a internacionalização do ensino superior e a mudança de paradigma no papel do Estado, entre outros aspetos acima enunciados, são fatores primordiais para o ponto de viragem institucional das universidades e de outras IES.

A crise institucional, assim provocada, foi a que mais polarizou as atenções e os propósitos dos que têm vindo a encetar a reforma da educação superior. Santos (2004) acrescenta à crise institucional outras duas dimensões da crise - a crise da hegemonia e a crise da legitimidade - que, no seu conjunto, desencadearam a crise de identidade da universidade. As três dimensões são vistas como estando intimamente ligadas entre si e, por isso, se propõe que, ao serem confrontadas, o sejam globalmente, através de programas de ação providas quer de dentro, quer de fora da universidade.

Segundo o autor, a crise de hegemonia resulta da contradição criada na universidade entre as suas funções tradicionais e as funções utilitárias. De um lado subsiste a função tradicional da universidade na produção da alta cultura, pensamento crítico, conhecimentos exemplares, científicos e humanísticos, para formação das elites de que a universidade se tinha vindo a ocupar desde a idade média europeia; do outro emerge a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis para a formação da mão-de-obra necessária para o desenvolvimento capitalista. A incapacidade da universidade de desempenhar cabalmente estas duas funções contraditórias conduziu a que o Estado e os agentes económicos procurassem, fora da mesma, alternativas para atingir os objetivos mencionados. Ao deixar de ser a única instituição no domínio do ensino superior e na produção de conhecimento, a universidade perdera a sua hegemonia.

Santos (2004) argumenta, igualmente, que a crise da legitimidade surge pelo facto de a universidade ter deixado de ser consensual. Tal resulta da contradição entre a hierarquização dos saberes especializados, através da restrição de acesso e da credenciação de competências, por um lado, e, por outro, pelas exigências políticas e sociais da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para as classes mais desfavorecidas.

Esta discussão sobre as três dimensões da crise diz respeito à universidade pública. As razões para que a sua legitimidade pudesse ser posta em causa perdem-se por via

das responsabilidades primordiais que esta universidade continua a ter no contexto dos sistemas de ensino superior. Para além disso, as universidades privadas, aparte o seu estatuto particular e a lógica lucrativa, bem como outras universidades, com estatuto diferente, não estarão também alheias aos pressupostos e aos fundamentos principais das dimensões da crise de legitimidade. Ressalvemos, no entanto, que em muitos sistemas de ensino superior, e para sermos mais precisos, nos sistemas dos países africanos, em geral, as universidades públicas continuam a ter uma grande supremacia em relação às privadas. Tal deve-se, principalmente, à quantidade de estudantes e docentes que recrutam, assim como à possibilidade de mobilizarem, mesmo assim, mais recursos materiais e financeiros providos do Estado. Estas condições tornam as universidades públicas em agentes centrais na determinação de algumas condições de desenvolvimento dos sistemas de ensino superior (nos países africanos subsaarianos, e em particular em Moçambique).

A crise, que temos vindo a analisar, conduz a constantes desafios e confrontos de pontos de vista, a nível das interpretações e diferentes posicionamentos relativos à organização dos sistemas de ensino superior. Neste sentido, alguns autores, como é o caso de Seixas (2001) que assume a interpretação de Andy Green (1997), considera que a contaminação das políticas educativas pelo mercado (...) *não significa o fim dos sistemas educativos nacionais, nem uma diminuição do controlo estatal, mas, sim, uma crescente internacionalização parcial dos sistemas educativos e uma mudança na forma de regulação estatal* (p 212). Seixas (2001, p.212), sublinha ainda, que Estado continua a deter um controle estratégico sobre os sistemas educativos nacionais, incluindo os sistemas de ensino superior.

Este posicionamento, embora refute os cenários extremos dos teóricos mais radicais da globalização, não pretende negar os efeitos que o processo de globalização tem vindo a produzir nas relações entre o Estado e os sistemas educativos (Seixas, 2001). De facto, é indubitável que a crescente competição económica internacional exerce fortes pressões sobre os sistemas educativos, no geral, e no caso vertente, nos sistemas do ensino superior (Seixas, p.214).

Numa posição ainda mais dissonante, embora se esteja a fazer referência às diversas crises porque tem passado a universidade no pós-modernismo¹³, não podemos

¹³ Harvey (1992) considera que os conceitos de pós-modernidade são largamente utilizados para definir grande parte da produção intelectual contemporânea. Nestas condições, Cardoso (2004), enaltece que existe uma total aceitação do efémero, do fragmentário, do descontínuo, do caótico e a abertura para posturas novas, para a tolerância e para posições divergentes. No que se refere ao campo particular da arte – também importante para melhor compreensão do conceito, a pós-

deixar de ter em conta que a universidade, ao longo da sua história, se reinventou muitas vezes. De uma unidade simples, nos seus primeiros tempos, transformou-se numa instituição complexa e multidimensional, tornando-se num marco referencial no desenvolvimento social, cultural e económico das sociedades. Por esta razão, alguns autores, como é o caso de Maculan (2004), consideram que o entendimento de que subsiste uma “crise na universidade” não é unânime, pois a crise está associada à mudança e à transformação. E estes aspetos têm emergido como o dia-a-dia das universidades ao longo dos seus séculos de existência - transformar-se e adaptar-se às sociedades, que as envolvem, contribuindo simultaneamente para a sua estruturação. Nesta lógica, continuando a citar Maculan (2004):

“ (...) a universidade vê-se, agora, desafiada a aprofundar e requalificar o seu papel em relação ao ensino, pesquisa, extensão, inovação tecnológica, cultura e desenvolvimento (...) políticas públicas, responsabilidade social e solidariedade, inclusão social e cidadania, entre outros. (...) Hoje, não é apenas a vontade própria e natural de mudar ou as exigências internas que pautam as discussões da reforma da universidade. O ator principal dos factos que se encenam neste começo de século é a sociedade. É ela que exige novos comportamentos, novas perspetivas, novas mentalidades, reconstrução de paradigmas. É a sociedade que exige novas possibilidades de interagir com o mundo universitário” (p. 1-2)

A crise da universidade, ou qualquer que seja o termo para caracterizar o período atual com o qual esta instituição está confrontada, está umbilicalmente vinculada à reconstrução do seu papel como instituição do século XXI. Tal pressupõe, entre outros aspetos, que a universidade encontre o seu caminho, exerça e estimule ações/projetos socialmente responsáveis, atenta às prioridades das políticas públicas e às necessidades da sociedade e dos diferentes grupos sociais que a integram.

2. Ensino superior, globalização e sociedade de conhecimento

2.1. O ensino superior e a globalização

modernidade pode ser definida como “novas formas de expressão nas artes no último quarto do século XX, com criações que se inspiravam na cultura popular e seu reportório de imagens, reunindo elementos diferenciados e apresentando questões sociais e políticas” (Dempsey, 2003, p.269).

Mais do que as tendências políticas e culturais, determinadas a combater os ideais iluministas, para o nosso caso, o conceito refere-se especificamente ao período que se segue à Universidade Moderna sustentada pelos pensamentos de Newman, Humboldt e Jaspers, caracterizando uma mudança de paradigma quanto aos sistemas de ensino superior.

A desregulação dos mercados tem vindo a acelerar o movimento de globalização e colocado novo desafio às sociedades capitalistas, sobretudo às mais avançadas. Deste modo, a globalização económica¹⁴ e cultural é um facto presente e estruturante da nova era do ensino superior. Aliás, segundo Andy Green (1997), na interpretação de Seixas (2001):

“ (...) Face à crescente circulação global do capital, bens e ideias, e à nova divisão internacional do trabalho, o relativo maior enraizamento das pessoas e das suas qualificações, e a crescente importância do capital humano, conferem à educação um lugar fundamental nas políticas nacionais de desenvolvimento social, económico, cultural e político” (p. 212).

Reconhece-se, *a priori*, que a educação, e de um modo particular a educação superior, tem-se internacionalizado ao longo das últimas décadas. Esta afirmação tem como um dos seus fundamentos o facto de que o conhecimento científico, que é desenvolvido e encontra grande parte da sua legitimidade na universidade, nunca olhou ou respeitou barreiras jurídicas e sempre transcendeu os obstáculos que se lhe impuseram. E, se, como preconiza Altbach (1998), citado por Seixas (2001, p. 213) a universidade sempre foi uma instituição global (...) *o processo de globalização atual reforça, sem dúvida, a internacionalização dos sistemas educativos* (Seixas, 2001, p. 213).

A revolução nas tecnologias de informação e de comunicação facilita, também, a *mercadorização* do conhecimento e da cultura (Seixas, 2001). Portanto, no quadro de uma economia global, realça-se a importância dos Sistemas e das IES no fluxo contínuo e global de pessoas, informação, conhecimento, tecnologias, produtos e capital financeiro (ver Seixas, 2001). Assim, relativamente ao ensino superior, não somente se exige uma maior eficiência e eficácia na formação de ‘mão-de-obra’ qualificada, mas, também, na investigação e desenvolvimento. Seixas, (2001, p. 213) argumenta que *exige-se do ensino superior a descoberta de novos produtos e processos necessários para manter a posição nacional na economia mundial*. Perante este cenário, é pertinente afirmar-se que os académicos, ao investigar nas áreas mais conectadas com o mercado, parecem poder vir a assumir um papel e um lugar cada vez mais centrais na ligação entre o conhecimento ‘útil’ produzido no ensino superior e a economia. Neste processo, constitui

¹⁴ Iniciado em 1944 com a Conferência de Bretton Woods onde o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional foram criados, e reforçado pelo consenso de Washington (liberalismo como modelo ideal de desenvolvimento económico) e pela ação da Organização Mundial de Comércio, o fenómeno do dismantelamento progressivo das barreiras nacionais ao comércio levou à emergência de uma economia global que colocou um poder enorme num número limitado de corporações multinacionais. Segundo um relatório de 1995 do Banco Mundial, 600 multinacionais controlavam 25% da economia e 80% do comércio mundiais.

um referencial a componente de investigação, assente num conjunto amplo de atividades organizadas em seu redor, visando o desenvolvimento científico. A efetivação da investigação processa-se através da utilização de diferentes metodologias¹⁵, basicamente suportadas pela problematização da realidade, que gera o desejo de aprender, conhecer, observar e experimentar, num processo permanentemente evolutivo, a partir do qual se configura a expansão contínua do conhecimento (Trevizan & Mendes, 1983)

As sociedades, ao procurarem desenvolver uma base de investigação, fá-lo-ão dando primazia ao ensino superior. Embora se reconheça o papel da indústria e de outras instituições sociais na realização de ações de investigação, as universidades, em geral, possuem as melhores bases e os recursos científicos mais eficazes quer para incrementar a longo prazo o acervo do conhecimento, quer para divulgá-lo ampla e consistentemente. Por outro lado, o ensino superior, na sua globalidade, e a universidade, em especial, estão melhor organizadas e posicionadas para 'treinar' os investigadores e, ao mesmo tempo, produzirem e divulgarem os resultados da investigação. Como enfatiza Clark (1997), as universidades de investigação constituem um importante fluxo de alimentação para o futuro.

Não obstante, as circunstâncias de um contexto de produção de conhecimento científico determinado pelas exigências do mercado, e muitas vezes imposto pelos financiadores, uma investigação constitui uma estratégia de intervenção e de controlo de meios ou de instrumentos orientadores para a consecução de um objetivo delimitado. Por outras palavras, uma investigação é um levantamento de problemas e obstáculos para a realização de um determinado objetivo. Este levantamento observa a realidade de forma repartida, focalizando apenas o aspeto sobre o qual está destinada a intervenção imediata e eficaz (Chauí, 2003 b). Neste cenário é evidente que a avaliação do trabalho de investigação tende a assumir o custo - benefício como um dos seus principais indicadores pautados pela lógica de produtividade. Avalia-se em quanto tempo, com que custo e quanto conhecimento foi produzido. Assim, a universidade pode abandonar a investigação e formação mais desinteressada para abraçar a lógica competitiva. A atividade cognitiva complexa e a reflexão, a crítica, a análise dos conhecimentos instituídos e sua mudança ou superação, são relegados para segundo plano.

Na relação investigação e ensino a criação e construção do saber e do conhecimento, como acima descrevemos, torna-se fundamental. Se assim não for, o ensino tende a ser repetitivo e acrítico, tornando-se, apenas, num mero retransmissor do

¹⁵ Não é nossa intenção discutir as teorias e metodologias que possam sustentar a investigação, mas apenas sublinhar o carácter racional e empírico do conhecimento científico que gera o progresso contínuo, como sua componente essencial.

conhecimento instituído (Elliott, 2002). Apesar da reconhecida e primordial necessidade de manter a função plural da universidade, nas suas dimensões de investigação, cultura e ensino, a realidade tem sido dissonante. Aliás, como sustenta António Barreto (1992), as universidades sempre fizeram sobressair, entre todas, a função ensino, em detrimento do seu principal objetivo, ou seja, a aquisição, o desenvolvimento, a crítica e a renovação do conhecimento. Nesta perspetiva, termos como ‘cientista’ ou ‘investigador’ são suplantados pelo termo ‘docente’, na sua mais redutora visão.

Discute-se universalmente, cada vez com maior ênfase, as questões do mercado, competição e gestão do ensino superior. Os sistemas e tecnologias de Informação e recolha de informação para o trabalho académico e de pesquisa. Todo este contexto conduz a que o quadro das políticas em que o ensino superior se apoia, particularmente as que se referem à investigação, seja objeto de uma ‘reengenharia’ utilitária, no âmbito das transformações que se operam em torno das noções, agora dominantes, de sociedade de conhecimento, de competição e de interligação utilitária e correlevância económica.

2.2. O ensino superior e a sociedade do conhecimento

As sociedades atuais, mesmo tendo em conta as disparidades de desenvolvimento, parecem estar num processo de transição para uma sociedade baseada no conhecimento. É assim que o conhecimento se prefigura como fonte básica de competência, energia intelectual, poder e riqueza. De acordo com Clark, (1997):

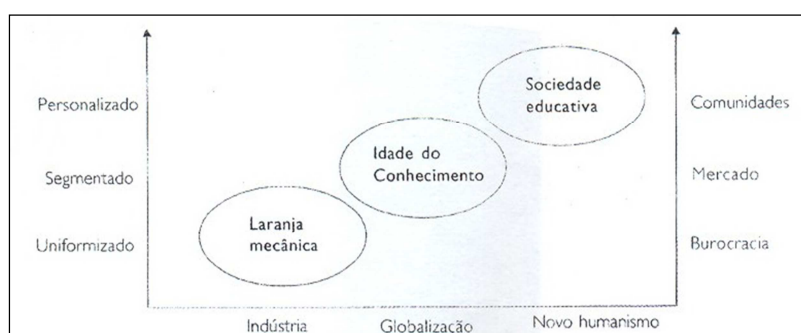
“Adquirido sobretudo por meio de estudo organizado, este recurso produtivo tem suas raízes num treinamento cujo objetivo principal é levar o indivíduo a desenvolver habilidades de resolução de problemas. Para semelhante instrução necessita-se de uma constante inversão de capital para a criação do conhecimento: um ou mais setores da sociedade devem desenvolver uma sólida capacidade de gerar novo conhecimento e divulgá-lo com rapidez “. (p.375)

Para além desta dimensão, a informação desempenha um papel determinante na configuração da sociedade de conhecimento e as «tecnologias de informação e comunicação» (TIC) são apresentadas como um suporte fundamental da competitividade

Para que a sociedade de conhecimento se concretize, parecem ser necessárias profundas reformas estruturais, de cariz económico e social, orientadas para o fomento da cultura, da qualidade, da produção e da inovação. Os sistemas de educação são levados a adaptar-se ao surgimento das sociedades do conhecimento e a novos desafios sociais, culturais e económicos de um mundo crescentemente mais globalizado. Investir

em educação e na produção do conhecimento significa investir na soberania e no desenvolvimento do país. Hoje, o conhecimento em ciência e tecnologia parece constituir o fator principal de agregação de valor ao desenvolvimento. Neste contexto, é interessante destacar a perspectiva utópica do conceito de sociedade educativa, na qual a teoria económica não pode sustentar, por si só, a necessidade de alcançar ideais humanistas. Jorge Cotovio (2004) considera que o modelo que sustenta esta ideia de sociedade, advoga que estamos a deslocar-nos de uma educação de “Laranja Mecânica” para uma “Idade do Conhecimento”, dominada pela globalização através da segmentação do mercado em canais de distribuição, como ilustra o gráfico a seguir:

Quadro 4 – Educação da “Laranja Mecânica” para a “Idade de Conhecimento”



Fonte: (Cotovio, 2004).

Cotovio (2004), perspetivando um horizonte mais vasto, defende que a sociedade educativa:

“É uma visão constituída por comunidades fortes de aprendizagem plenamente capacitadas para gerir a educação e a formação consoante as suas identidades comunais. Uma sociedade civil com esta maturidade usa das suas prerrogativas até ao extremo da subsidiariedade do Estado. Isto é, qualquer intervenção estatal é adjuvante dos direitos primordiais das comunidades conscientes e resolutas” (p. 298).

Estas finalidades parecem constituir ideais difíceis de atingir na conjuntura dos países em desenvolvimento (como é o caso de Moçambique), nos quais, a sociedade civil não parece ser suficientemente desenvolvida. Porém, consideramos que os princípios formulados podem constituir um incentivo para a construção de uma sociedade mais democrática, na qual o domínio da educação, e, primordialmente, o ensino superior, desempenha um importante papel nos mecanismos sociais acima defendidos.

Na discussão desta problemática, Simão, Santos & Costa (2003), consideram que:

“As IES posicionam-se, neste desafio, como fóruns de humanismo e de vanguarda de pensamento, integrantes do economicismo imprescindível, sem

perder de vista a sua contribuição específica para a diminuição de disparidades sociais e económicas entre países e dentro de cada país” (p.26).

A universidade, ao desenvolver as dimensões que descrevemos, torna-se um elemento engenhoso e central na sociedade do conhecimento quer servindo o bem público, quer o bem privado. O desenvolvimento desta dimensão não se cinge apenas à economia do conhecimento, que, embora possa estimular o crescimento, traz consigo, também, constrangimentos e a fragmentação da ordem social. Por isso, as IES, na vanguarda do sistema educacional, “ (...) *devem portanto, promover a humanidade, o sentido de comunidade e a identidade cosmopolita que compensarão os efeitos mais destrutivos da economia baseada no conhecimento*” (Hargreaves, 2003, p.13)

O ensino superior desempenha um papel de especial relevo na ideia de sociedade do conhecimento. Baseando-nos em Simão, Santos & Costa (2003, p.39 - 44), passamos a escarpelizar os pontos chave dos quatro pilares, que os autores dizem sustentar esta ideia: cidadania, cultura, ciência e inovação (este último integra a qualidade e a competitividade).

O pilar da cidadania sustenta a existência de uma sociedade civil de elevada participação na vida coletiva, fazendo com que os governos e outras instituições da sociedade se tornem mais eficientes. Advoga, também, uma cooperação interinstitucional na construção da civilidade (“*civiness*”), que, embora seja difícil, se torna num aspeto fundamental da sociedade de conhecimento. As instituições de educação, nomeadamente as do ensino superior, prefiguram o seu futuro na sociedade de conhecimento ao integrarem na sua missão a criação de capital social¹⁶ – a inteligência - que constitui a fonte geradora do sucesso na referida sociedade, sendo, reconhecidamente, mais difícil de se alcançar do que o capital físico ou o capital financeiro. O capital social é também fator determinante do progresso das IES. Não

¹⁶ Capital Social, considerado muito mais difícil de gerar e atrair do que o *capital físico* ou o *capital financeiro* assenta na “sociotecnologia” tida pelos seus defensores como uma revolução paradigmática e que funda-se “ (...) na geração de marcos interpretativos – sobre o humano e sobre o social – e de tecnologias que permitam a construção de Capital Social em todo o tipo de organizações sociais (...) ” (Friz, 2002: 01). Este modelo de reforma baseia-se na capacidade de produzir valor, em função do objetivo assumido e no propósito de gerar um novo projeto estratégico, uma nova missão e novos valores, centrados nas relações, nas emoções e nos contextos facilitadores; implica a geração de dinâmicas de transformação dos sistemas de educação, científico e tecnológico e de capacitação, para adaptá-los às novas realidades, enfáticas e paradigmáticas; concorre também para acautelar o bem público, a paz social e a convivência harmoniosa por meio da geração de contextos em que os valores centrais do novo paradigma sejam rigorosamente assegurados: o respeito, a aceitação, a valorização e promoção da diversidade e das diferenças, a igualdade de oportunidades, a confiança, a colaboração, a solidariedade, e o compromisso de todos com o bem-estar de todos.

poderá, no entanto, ser apenas encontrado no seu interior. Implica a interação com as comunidades envolventes, a nível local ou internacional, buscando sempre as raízes e a vitalidade nesse meio ambiente envolvente.

O pilar da cultura parte do princípio de que a cultura está ligada à razão de ser e de existir da pessoa humana e, desde sempre, constituiu um dos fatores principais do seu desenvolvimento. Assim, os sistemas educativos são chamados a contribuir para o equilíbrio entre valores humanistas e valores economicistas, cultivando ligações criativas com o sistema económico. Papel saliente é consignado às Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), no funcionamento e cultura dos sistemas educativos, especialmente no ensino superior. As TIC's têm efeitos óbvios no exercício das profissões e nos métodos de ensino e de aprendizagem. Conferem, também, consistência ao conceito de educação e de formação ao longo da vida, fomentando a interdisciplinaridade e abrindo caminhos para novas profissões, resultantes de simbioses de áreas de conhecimento, como, por exemplo, entre o direito, a gestão e a engenharia; a medicina, a química e as telecomunicações. Estamos pois, em presença de um desafio que convida ao aprofundamento da democratização da educação e da cultura, incentivando e assegurando que todos os cidadãos tenham acesso à fruição e à criação cultural. Neste contexto, o papel do ensino superior consiste em desafiar a capacidade do corpo docente, dos estudantes e da comunidade, em alcançar os desígnios dos pressupostos acima descritos.

O pilar da ciência considera que, nas sociedades modernas, as universidades, desenvolvem-se como entidades autónomas que, de modo crítico, produzem e transmitem a cultura através da investigação, do ensino e da aprendizagem. Esta asserção pressupõe que as universidades, e outras IES, se abram cada vez mais às necessidades do mundo contemporâneo e das sociedades em que se inserem, com independência do poder político, económico e ideológico. Outrossim é a manutenção do princípio fundamental da liberdade de criação científica, como suporte da vida das universidades, sustentado no equilíbrio entre o ensino e a investigação.

O ensino superior é um instrumento decisivo da inovação e da competitividade, pelo que o pilar da inovação torna incontornável a necessidade de elevar e fortalecer os níveis de qualidade, principalmente na organização pedagógica e científica. Afinal, são as instituições do ensino superior que qualificam os recursos humanos para responderem às demandas sociais e às aspirações individuais no domínio da inovação e da competitividade.

2.3. Globalização, políticas e desafios para o ensino superior

O conjunto de questões sublinhadas, determina que as políticas de ensino superior tenham conduzido as instituições a mudar o seu papel no âmbito das problemáticas da educação e da aprendizagem, hoje sentidas como globais, e, por isso, objeto de preocupação comum. Esta perspetiva, não deixa, porém, de tomar em conta o contexto e as necessidades das realidades nacionais e locais. A este propósito Seixas (2003: 18) argumenta que *“Internacionalização ou globalização das políticas educativas, não significa, (...) homogeneização ou uniformização de políticas e práticas educativas”*. A interpretação de Seixas (2001) das posições de Jurgen Shriewer (1996), elucida melhor esta questão:

“ (...) É necessário contrapor aos processos de difusão global dos modelos educativos estandardizados, a especificidade dos processos de recontextualização, a multiplicidade de “lógicas de adaptação” nacionais ou locais, devido à diversidade do que denomina (Jurgen Schriever) de redes de inter-relação sociocultural de cada país” (Seixas, 2001, p. 210)

Este posicionamento é resultado do debate entre dois cenários diferentes. Um destes cenários, segundo Seixas (2003), defendido pelos teóricos mais extremistas da globalização e do pós-modernismo, sustenta que, num mundo de mercados globais e organizações supranacionais, os sistemas educativos nacionais (no qual se incluem as IES), ao convergir para uma norma comum, perderiam a sua especificidade, estando assim condenados à extinção. Para além disso, na mesma lógica, considera-se que a cada vez maior diversidade e fragmentação cultural poria em causa o carácter público e coletivo dos sistemas educativos nacionais, tornando-se a educação um bem de consumo privado e individualizado. Outro cenário, defendido por Andy Green (1997) refuta a posição anterior ao aludir que a interpenetração das políticas educativas resulta na internacionalização parcial dos sistemas educativos nacionais, o que contribui para criar não o fim dessas políticas e do controlo do Estado, mas sim, uma mudança na forma de regulação estatal. Ou seja, o Estado passa a deter um controlo estratégico sobre os sistemas educacionais.

Fazendo a apreciação crítica dos dois cenários, optamos por uma posição similar à que foi atrás defendida por Shriewer (1996), citado por Seixas (2001). Não se trata de negar o efeito que o processo de globalização provoca nas relações entre o Estado e os sistemas educacionais, pois as mesmas são tangíveis, sobretudo pelas pressões do capital e da economia internacional. Trata-se sim de agregar a essa influência a dimensão e a mais-valia nacional e local. Uma das vertentes desta dimensão passa pelo

reconhecimento de que o ‘capital humano’ confere à educação uma importância cada vez maior nas políticas de desenvolvimento socioeconómico dos países. A outra vertente, aponta para o papel insubstituível da educação, com realce para o ensino superior, na potenciação da igualdade de oportunidades e na formação da cidadania e da coesão nacionais. Deste modo, estaríamos em presença de um processo conseguido de ‘glocalização’.

Para responder a estes desafios, cada vez mais prementes, importa que as universidades e o ensino superior, em geral, questionem os seus atuais paradigmas de atuação, procurando estabelecer estratégias que estejam de acordo com o papel a desempenhar no processo de globalização.

Estes desafios podem ser melhor compreendidos se analisarmos o paralelismo entre a desestruturação do modo de organização da produção, a crise do Estado-Providência na Europa e o cenário no qual os sistemas e as IES pretendem desempenhar o seu papel na atualidade. Segundo Magalhães (2004):

“ (...) Desde o início dos anos setenta, os países centrais estão a assistir a uma considerável degradação dos processos de regulação fordista sobretudo quando ligados com a apregoada crise do Estado - Providência. O fordismo, de facto, refletia e realizava a articulação entre o keinesianismo e o Estado – Providência, sendo o primeiro o principal dispositivo de gestão económica, sendo o segundo o modo hegemónico de regulação social”. (p.88)

Assim, a degradação *fordista* conduz a um novo modo de regulação social, de grande complexidade, quer como contexto, quer como instância de regulação - o ‘pós – fordismo’.

A crise do sistema fordista de produção teve início no final dos anos 60. A produtividade, dirigida pelo taylorismo, perdeu o seu fôlego. A competição internacional acirrava-se, com a inclusão da América Latina e dos países do sudeste asiático, ocasionando a queda do dólar, moeda-reserva mundial. A crise do petróleo colaborou ainda mais para o declínio do fordismo.

O ‘fordismo’ e o keynesianismo, enquanto dois dos pilares fundamentais da acumulação capitalista durante o estado-providência, não foram suficientemente sólidos para responder às crises. Talvez as características mais rígidas da produção em massa, da distribuição e do consumo, articulados com as políticas centrais de planeamento social e económico tenham dificultado este processo (ver Harvey, 1992). A estabilidade deste círculo ‘virtuoso’ confrontou-se com a instabilidade das novas realidades económicas presentes no sistema capitalista. As novas condições de produção capitalista que emergiram a partir da crise do Fordismo têm sido agrupadas sob o conceito de “pós-

Fordismo global” (ver Bonanno & Constance, 1996). Os aspetos mais decisivos do ‘pós-fordismo’ têm sido o aumento da flexibilidade e desregulação da circulação dos fluxos de capitais e os incentivos por ela concedidos para colonizar e mercantilizar praticamente todas as esferas da sociedade, destruíram as fronteiras sociais e espaciais, relativamente fixas, e geraram uma descentralização da produção (ver Bonanno & Constance, 1996) que criou uma nova ordem capitalista mundial...

O capitalismo apresenta-se hoje fortemente dominante no Mundo, não surgindo, para já, e, ao que parece, qualquer outra alternativa credível. Nunca, como hoje, o capitalismo foi tão auto - confiante, histórica e politicamente, pese embora a crise despoletada no ano 2008, cujos contornos não estão ainda suficientemente sistematizados para se obterem conclusões sobre a mudança do rumo económico, social e político (ver Krugman, 2009). A crise de 2008 não resulta apenas de um único modelo. Não é uma crise bancária ou cambial ou, ainda, de falta de liquidez, mas sim a combinação de vários fatores que tiveram como origem erros de política económica, erros de mercados financeiros e de agentes económicos (Krugman 2009).

Ao comentar esta crise, Holland & Brito (2009) consideram que se as economias centrais ‘derreteram’, de forma surpreendentemente rápida, as teorias macroeconómica, microeconómica ou ligadas aos modelos financeiros. Provavelmente fracassaram em vários aspetos. Deste modo somente o tempo poderá determinar o que virá ou o que será deixado para trás. Porém, o que se pode concluir é que a teoria económica não será mais a mesma após a crise de 2008. Não obstante os circunstancialismos desta crise, o conceito de capitalismo desorganizado (Magalhães, 2004) só poderá ser visto no âmbito do desmantelamento do ‘fordismo’, na medida em que, *o desmantelamento de formas organizacionais instaladas é muito mais visível do que o perfil das formas que eventualmente as irão substituir* (Santos, 1995, p.82).

De facto, a pressão que a globalização económica exerce sobre as organizações leva a que as mesmas deixem de ser as unidades estruturais, socioeconómicas e políticas do período anterior do capitalismo, transfigurando as suas características, ao “sabor” e submetendo-se à regulação das lógicas do mercado. Magalhães (2004) postula que no período do capitalismo organizado, a lógica do mercado era equilibrada pela intervenção estatal, principalmente sob a forma de dispositivos de previdência. Ao invés disso, na atualidade, o mercado tem um papel de regulador-chave quer na vida económica, quer na vida social, facto esse que é aceite e estimulado pelo próprio Estado. Nesta lógica Santos, (1995) sublinha que:

“As transformações mais decisivas do terceiro período parecem estar a ocorrer sob a égide do princípio do mercado, que surge como mais

hegemónico do que nunca no interior do pilar da regulação moderna, na medida em que gera um excesso de significados que ultrapassam o princípio do Estado e o princípio da comunidade, e tende a colonizá-los de uma forma muito mais ampla que nos dois períodos anteriores” (p.83)

Torna-se claro que a desagregação do ‘fordismo’ e o surgimento do ‘pós-fordismo’ constituem o resultado de uma nova configuração e de dinâmicas sociais, económicas e políticas dos sistemas mundiais. Porém, não se infere daqui que se trata de um processo unitário, homogéneo e harmónico. Ao invés, possui uma grande complexidade e contornos até contraditórios. É o que se passa, por exemplo, com os países em vias de desenvolvimento, ou do “terceiro mundo” como também são designados, nos quais Moçambique está incluído. Enquanto nos países do centro, exemplos da nova dimensão do capitalismo regulada pelo mercado, como a subcontratação, a terciarização e o *franchising*, são uma realidade ‘viçosa’ e dinâmica, nos países pobres a sua aplicação é muitas vezes titubeante e incerta e a sua aplicabilidade questionada. É que estes países, por via da sua estrutura socioeconómica, almejam e estão tendencialmente orientados para atingir a industrialização. Por outro lado, o próprio sistema global, contraditoriamente, exclui os países desta mesma industrialização, pois a sua inclusão faz-se no sentido de obter recursos e oportunidades a custos mais baixos. Tais são os exemplos das matérias-primas, da mão-de-obra e da exploração do turismo.

Terão os países pobres possibilidades de reverter esta situação, ou de transformá-la a seu favor? Uma possível resposta a esta pergunta engloba no seu substrato um conjunto de fatores conjugados e influenciadores a ter em linha de conta, cujo pendore dar-nos-á indicações do sentido da sua evolução. No âmbito da conjuntura internacional, destacamos o papel crescente que poderá vir a ser desempenhado pelas economias emergentes da Ásia, América Latina e África, a gestão de conflitos civilizacionais cada vez mais em confronto, o equilíbrio socioeconómico, no quadro de um desenvolvimento equilibrado, a extensão efetiva da sociedade de conhecimento e dos seus instrumentos aos países ditos periféricos, e ainda a evolução do domínio energético (petróleo /energias alternativas). Nesta lógica, a evolução, ainda de cariz imprevisível, da crise financeira e dos mercados internacionais de 2008/2009, a que acima nos referimos, e que, ainda hoje, continua a afetar as economias de vários países, pode, eventualmente, pressupor uma mudança de paradigma.

Para além dos fatores acima apontados, afigura-se como de realce a atitude e o compromisso das classes políticas e de outras forças da sociedade com o desenvolvimento genuíno dos países e, também, ao mesmo nível, das políticas e da forma como as mesmas são implementadas e monitorizadas. Neste contexto, as políticas

educacionais, particularmente as do ensino superior, têm uma função crucial na criação de um ‘capital humano’ e de um ‘capital cultural e social’ que permita lidar com a globalização de uma forma adequada e crítica.

Da nossa discussão resulta que a ênfase no relacionamento e nas conexões entre a universidade e a sociedade de conhecimento emerge como um tema com uma centralidade particular. Perante a emergência de um novo paradigma económico e produtivo, em que o uso intensivo do conhecimento e da informação passa a constituir um fator importante no desenvolvimento das sociedades, crucial se torna a manutenção, mais do que antes, da relevância, social, cultural e económica da universidade. Se o conhecimento e a informação forem geridos pela lógica do mercado, tornando-se forças produtivas integrantes do capital, que começa a depender deles para a sua acumulação e reprodução, a sociedade de conhecimento, ao invés de servir para um desenvolvimento autónomo das universidades, como instituições socialmente empenhadas, pode provocar efeitos perversos. Assim, as universidades passam a servir o capital financeiro, curvando-se à sua lógica e necessidades.

Tendo como referência o que atrás se disse, discute-se, no século XXI, qual será o futuro da universidade e do ensino superior em geral. Na encruzilhada do ‘nosso tempo’, desafios maiores são colocados ao ensino superior, para além daqueles que distinguem o conhecimento acerca do fortuito do conhecimento das causas. Ou ainda, os da ciência para substituírem a opinião pelo conhecimento. Como lidar com a aparentemente dominante globalização neoliberal? Como encontrar o equilíbrio entre as influências económicas e a manutenção dos valores humanistas e de cidadania? Como criar o capital humano, intelectual e social numa economia e sociedade de conhecimento que se perspectivam dominantes na nossa época? Estes são alguns dos questionamentos colocados que desafiam a universidade. De alguma forma, Pires (2007) sintetiza este conjunto de questões na sua argumentação sobre o futuro da universidade:

“A nível global, a missão e a função da universidade serão redefinidos, tendo em conta as novas tendências em todo o mundo e os desafios que enfrenta na sociedade de conhecimento, e vai certamente ter um papel na formação de ambientes inovadores de acordo com os novos paradigmas para os processos de ensino/aprendizagem e a dimensão ética da educação e da investigação na sociedade contemporânea. Tem, por isso, uma missão e uma função que vai do seu passado secular até ao futuro que apenas se pode preparar conservando esse passado”. (p.41)

Contudo, esta argumentação é mais uma projeção baseada na idealização de um futuro possível, e menos na análise apoiada no exame das contradições com que a universidade atualmente se depara. O ensino superior vê-se, pois, confrontado com

vários desafios resultantes do processo da globalização e das transformações socioeconómicas das sociedades onde se insere.

Para além das diversas dimensões apontadas nesta secção do capítulo, a continuidade da discussão, procurando desenvolver outros aspetos relevantes, constitui um fator importante para a compreensão dos fenómenos influenciadores das dinâmicas do ensino superior. Neste sentido, se enquadra a NGP, que emergiu, claramente, como um instrumento de mercadização do ensino superior.

2.4. A presença da nova gestão pública e do mercado

2.4.1. Enquadramento

Tradicionalmente os estudos de gestão (“management”) eram dirigidos à gestão de negócios e, portanto, enquadravam-se na gestão das respetivas organizações, fossem elas grandes ou pequenas. Na atualidade, as práticas de gestão não estão limitadas somente àquele tipo de organizações. A preocupação pela eficiência e a eficácia da gestão estende-se, de facto, a outros organismos, como sejam os de âmbito não lucrativo, os departamentos governamentais, os municípios, as universidades, as escolas, os clubes desportivos e até os partidos políticos. Na atualidade aceita-se que onde haja duas ou mais pessoas que trabalhem juntas para atingir um conjunto de metas e objetivos, o que se pretende ver aplicado é uma boa prática de gestão. O escopo do *management* é, portanto, virtualmente ilimitado e bastante necessário ao êxito de todos as formas e tamanhos de organizações (Smit & Cronjé, 2002)

Na mesma linha de ação, a administração das organizações públicas têm sido objeto de uma revisão profunda, levando a transformações cujo objetivo é torna-los mais eficientes e eficazes. No âmbito destas reformas a compreensão da influência dos mecanismos de mercado nos negócios públicos torna-se uma pedra angular para enquadrar a NGP. Aliás, a pressão da economia e do mercado, é considerada por Santiago, Magalhães & Carvalho (2005), como uma das razões que explicam a intromissão do *managerialismo*¹⁷ no setor público. Os autores, sustentam que:

¹⁷ Segundo os autores referenciados, os conceitos de *managerialismo*, *novo managerialismo*, *NGP* e *gerencialismo* são globalmente equivalentes. Porém podem ser detetadas algumas diferenças quanto à sua abrangência. A *NGP* enfatiza as mudanças meso e micro-sistémicas, nos domínios organizacionais e de gestão das instituições, embora não descure os outros campos. Por seu lado o *managerialismo* ou novo *managerialismo* assinala a ideia de rutura paradigmática e ideológica com os modelos burocrático-rationais de funcionamento da administração pública e da ‘gestão’ política dos sistemas. Por sua vez o *gerencialismo* reduz parcialmente a gestão pública às questões de eficiência (melhor relação entre os *inputs* e os *outputs*).

“A globalização e as políticas de privatização no domínio da economia, por um lado, e, por outro, a separação do financiamento público da prestação de serviços, cuja responsabilidade pode ser atribuída a entidades privadas, contribuíram para criar um clima favorável à importação para a administração pública das narrativas e práticas da gestão privada” (p. 17)

As reformas para o setor público, nas quais se configura a NGP, pretendem também, alcançar objetivos mais específicos, como sejam, a redução das despesas públicas, através de uma crescente competição, o estabelecimento de mecanismos de mercado, a implementação do conceito de consumidor/cliente, e ainda, o desenvolvimento do espírito empreendedor no serviço público (Santiago & Carvalho, 2008).

Tratando-se de um movimento que implica a alteração de premissas organizacionais e de gestão dos órgãos públicos, bem como o desenvolvimento de novas capacidades humanas e a reorientação de recursos materiais, financeiros, tecnológicos e de informação, nele, igualmente, se insere a discussão à volta do ensino superior, e das suas políticas, governação e gestão. Para enquadrar a influência da NGP no ensino superior, importa discernir a relação gerada entre as várias facetas envolvidas no processo, como sejam, o financiamento, a gestão e a prestação de serviços. Estes aspetos tornam-se determinantes para equacionar os traços e os impactos produzidos pela NGP no ensino superior.

Embora esta discussão seja desenvolvida em contextos e perspetivas multifacetadas, um dos aspetos marcantes que merece um destaque particular, diz respeito à mudança relacional entre o estado e as IES ou seja, “ (...) *mais especificamente as alterações das medidas governamentais que conduzem às mudanças no relacionamento*” (Massen, 2003, p. 31) entre estas duas entidades. No quadro das mudanças organizacionais originadas pelo NGP nas IES, outro dos fatores importantes parece ser a mudança na forma de regulação dirigida aos profissionais o que se traduz na alteração das tradicionais políticas e práticas de gestão de recursos humanos.

2.4.2. A nova gestão pública - pressupostos e contextualização

De entre outros fatores, a proclamada crise do Estado providência na Europa foi um marco importante para o surgimento de outras formas de organização do Estado, mormente os modelos *managerialistas* nos quais se insere a NGP (Deem, Hillgard & Reed, 2007). Esta crise, aliada à perceção de fenómenos de ineficiência e disfuncionalidade na administração pública, levou a que esta passasse a ser continuamente posta em causa, discutindo-se o seu peso na vida económica e social.

Estas circunstâncias forçaram as organizações públicas a adquirir novos contornos e a assumir novos papéis (Chevalier, 1994).

As transformações na estrutura do Estado, no sentido de substituir cada vez mais as formas clássicas de intervenção, pela regulação e orientação, a diversificação das formas tradicionais de ação pública e, em geral, as mudanças nas formas de governação, impuseram mudanças estruturais nos modos de atuar da administração. Canotilho (2000) refere-se a estas mudanças como a desconstrução de muitos dos instrumentos e esquemas organizativos que sustentavam a administração estatal tradicional, conduzindo à discussão, sempre atual, em torno das funções do Estado e dos meios para as realizar. Para além dos pressupostos acima enunciados, e antes da abordagem de aspetos específicos, a contextualização e a compreensão do surgimento da NGP passa por uma análise das diferentes formas de gestão na administração pública, que emergiram ao longo da história da modernidade. Na descrição cronológica que a seguir apresentamos, exemplificam-se algumas circunstâncias particulares dos países africanos, nos quais se inclui Moçambique, por conta, em grande medida, da sua história recente ligada ao colonialismo. Assim, de acordo com Omar (2005), a Administração Pública Patrimonialista designa o período imperial ou de dominação colonial. Neste quadro, também se incluem franjas de formas de patrimonialismo (neo – patrimonialismo) resultantes da organização social local. Fundamentalmente, neste tipo de administração, o Estado funciona como extensão do poder soberano dos Reis e Senhores, os direitos são concedidos de acordo com critérios pessoais, os cargos tidos como “prendas”. Neste caso a *Res Publica é igual a Res Principis*.

A “Administração Pública Burocrática”, caracteriza-se pela instauração de um poder racional-legal, fundado, basicamente, na ideia da carreira e da profissionalização, no formalismo e impessoalidade e no conceito de hierarquia funcional. Neste modelo, os controlos administrativos são efetuados *a priori*, constituindo a garantia do poder do Estado e transformando-se na sua própria razão de ser. “*A este modelo, corresponde uma administração que baseia o seu relacionamento com os cidadãos no formalismo, com base em rotinas e procedimentos standardizados*”. (Rocha, 2002, p. 37).

As bases da autoridade deste modelo, fundados nos princípios teóricos de Max Weber (1999), são sufragadas através da obediência dos seguidores. As características fundamentais da burocracia *weberiana* como sejam a regulamentação, a estabilidade e a continuidade, baseadas na autoridade formal, na impessoalidade do cumprimento das normas e no profissionalismo dos cargos, constituem elementos que, embora postos em causa pelos modelos substitutos mais atuais, subsistem como temas centrais de

discussão sobre a organização da administração pública. Em nosso entender, estes elementos não podem ser atirados para o ‘caixote de lixo’ da modernidade, surgindo como uma questão central do Estado quer nos países desenvolvidos, quer, por maioria de razão, nos países em desenvolvimento.

Não obstante, os atributos assinalados, as exigências económicas, tecnológicas e sociais da sociedade contemporânea, parecem forçar a emergência de modelos e sistemas de governação e de administração pública mais flexíveis. A gestão dos negócios públicos, mais do que um modelo de administração, exige a necessidade de coordenar processos que envolvam diversos parceiros na governação (como aliás acontece no processo de políticas para o ensino superior), na relação e na busca permanente de soluções adequadas para os problemas atuais.

É nesta esteira, também como resultado da crise da teoria administrativa, que surge o modelo *gerencialista* ou *managerialista*, assente numa orientação gestionária dos desígnios públicos, visando uma maior eficiência e eficácia dos serviços. Este modelo, que se inspira e tende a aproximar-se da gestão empresarial, realça a necessidade e a importância do estudo e da combinação entre as políticas públicas e o *public management*¹⁸. Referindo-se ao modelo, Rocha (2002), defende a necessidade de descentralizar e desconcentrar competências. O modelo destaca, igualmente, a diferenciação entre a política e a administração. À política caberia traçar as orientações, a serem cumpridas pela administração, num quadro regulamentado pelos princípios da gestão privada.

A “Administração Pública Gerencial” é considerada por alguns a gestão pública por excelência. O modelo preconiza o controlo a ‘*posteriori*’ dos resultados. Baseia-se, como acima referimos, na eficiência de estruturas organizacionais flexíveis e horizontalizadas e, pelo menos em termos retóricos, numa aproximação ao cidadão. Advoga-se, por outro lado, a necessidade de descentralizar a tomada de decisões fazendo uso de uma

¹⁸ O termo *management*, de acordo com Ceneco (1993) coloca a tónica na organização e gestão da empresa. O *management* reagrupa na realidade a ideia de direção e a ideia de gestão numa função específica que domina as contingências económicas que formam o ambiente da empresa, garantindo-lhe o desenvolvimento em função de objetivos definidos. A gestão do trabalho, tradução lapidar do *management*, passou por quatro etapas principais historicamente referenciáveis como significativas de um modo de organização das relações de produção numa época determinada. O *management* moderno apoia-se na necessidade da concertação e na busca do consenso. Este novo *management* encontra-se em vias de conhecer uma nova fase da sua evolução através da emergência de um *management* pós-industrial, ligado à evolução económica dos últimos anos: terciarização, inovações permanentes, mutação de empregos. A nova lógica do *management* que assenta sobre o par alta tecnologia-serviços vai tomar a dianteira ao par produção-consumo de massa. A racionalização e o cálculo vão perder a sua importância em relação à mobilização dos recursos humanos.

linguagem ‘pró-ativa’ e ‘inovadora’. Este modelo, que configura basilarmente a NGP, pressupõe uma vertente de cariz neoliberal. Carapeto & Fonseca (2005) consideram que aquilo que se valoriza é a lógica do mercado:

“ (...) dá-se primazia à liberalização e à privatização de atividades económicas e sociais, à desregulamentação, à delegação e à devolução de poderes e a uma filosofia de administração com a introdução de técnicas de gestão inspiradas nos modelos de gestão do setor privado (...) balizadas por preocupações de eficiência e eficácia (...)” (p. 25 - 26)

Enquanto ideologia a NGP é, pois, constituída por um conjunto de valores inspirados no setor privado, apresentada como se fosse um “tipo ideal” de eficiência económica, gestonária e social, tal como é reforçado por Denhardt & Denhardt (2000):

“A Nova Gestão Pública não é somente a implementação de novas técnicas, tal sucede, implicando o surgimento de um novo conjunto de valores, especificamente um conjunto de valores largamente transmitidos pelo setor privado” (p.4).

Poderemos pois, considerar que o núcleo da NGP resulta de uma conjugação dos mecanismos de mercado, pelo menos na sua versão neo-liberal, importados do setor privado (Santiago & Carvalho, 2012; Deem, Hillgard & Reed, 2007).

Revertendo este conjunto de considerações, as assunções e as práticas da NGP acabaram por se estender ao campo da governação e da gestão do ensino superior, como anteriormente referimos. Particularmente na Europa, as alterações que emergiram têm sido caracterizadas pela passagem de um modelo de um apertado controle e regulação do Estado relativamente ao ensino superior, para um modelo, menos restritivo, de supervisão (Neave, 2012; Santiago et al, 2006). O crescimento do número de estudantes, pressões políticas, a ascensão da economia do conhecimento, entre outras razões, tem colocado a governação e a gestão das IES na agenda das reformas educacionais dos países desenvolvidos e em desenvolvimento. Este movimento emergiu, principalmente, a partir dos anos 1980, altura em que se começaram a fazer referências explícitas aos gestores nas universidades.

A convergência de políticas e práticas educativas nacionais, traduzindo a emergência de novas formas de regulação estatal dos sistemas de ensino superior resultou, em grande parte, do processo de globalização. Deste modo, é relevante o papel das organizações internacionais na difusão de um modelo de ensino superior transnacional, que veicula e acentua, as tendências da lógica do mercado nos sistemas de ensino superior. Estes aspetos são enfatizados por Seixas (2001) nos seguintes termos:

“Similitudes nas reformas educativas levadas a cabo, em vários países nos anos 80 e 90 realçam o processo crescente de internacionalização dos

sistemas educativos (...). A ideologia tecnocrática constitui a base das ideologias educativas modernas da maioria dos países desenvolvidos, acentuando a importância da educação para a competitividade económica nacional num mercado cada vez mais global. (...) ” (p.209-210).

Ainda segundo Seixas (2001):

“A redefinição do papel do Estado, dando origem ao Estado avaliador (Neave, 1988, ou ao Estado empresário (Clarke & Newman, 1997), parece estar, assim, associada a um movimento de «empresarialização» da educação, acompanhado por um crescimento da ideologia tecnocrática e gerencialista, legitimada por uma ideologia da «excelência» e da meritocracia” (p. 210).

Outros fatores substantivos, presentes na intenção das narrativas *managerialistas* no ensino superior, encontram sustentação em dois tipos de argumentos, que constituem um dos pilares sobre os quais esta intenção procura legitimar-se. Por um lado, está disseminada a crença de que o sistema de ensino superior e as suas instituições não se autorreformam tão rápido quanto as mudanças que ocorrem no ambiente envolvente; por outro lado, a governação colegial é conotada com as práticas e estruturas académicas tradicionais, alinhadas com os interesses corporativos (Santiago e Carvalho, 2004). Tal serve de suporte à retórica sobre a irracionalidade e a ineficiência da colegialidade apoiada no exercício do poder profissional pelos académicos.

O *managerialismo*, frequentemente identificado como um conjunto de instrumentos e processos de gestão, tecnicamente indiscutíveis e social e politicamente neutros, tornou-se, como vimos, uma referência dominante na gestão do sistema e das IES (Santiago & Carvalho, 2004). É comumente aceite que os principais objetivos do *managerialismo* são, conjuntamente, atingir a eficiência apoiada na medição do desempenho do sistema, das suas instituições e dos seus profissionais. Contudo, o seu quadro de referência é mais abrangente do ponto de vista teórico e ideológico. De facto, o managerialismo combina premissas políticas, institucionais e organizacionais com princípio racionais, que aparentemente parecem não estar bem organizados, mas nos quais, é possível detetar alguma coerência ao redor das noções de mercado, competição, escolha individual, responsabilidade e eficiência (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005; Santiago & Carvalho, 2012). Santiago e colegas consideram que, neste contexto, existe o sentimento de que o *managerialismo* influencia diferentes níveis do ensino superior, em particular as estratégias políticas orientadas para a reorganização do sistema; a gestão e governação das instituições, incluindo as suas culturas institucionais e o comportamento individual dos seus profissionais. Estes dois níveis influenciam a conceptualização da missão das instituições e também os seus objetivos finais, os quais desempenham um importante

papel de mediação entre as intenções políticas e as práticas institucionais concretas. A percepção dos diversos agentes sobre as finalidades e objetivos do ensino superior constitui, de facto, o quadro orientador do processo decisório, e, nesse sentido, influencia as estratégias e as políticas das instituições.

Discutidas as premissas e o enquadramento da NGP, importa situar as possíveis modalidades de aplicação do conceito na esfera do ensino superior.

2.4.3. As relações entre a nova gestão pública e o ensino superior

A legitimação dos princípios e dos modelos da NGP nos sistemas de ensino superior dos diversos países, resulta de tendências internacionais tidas como inevitáveis e recomendadas por agências supranacionais, como a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico (OCDE) e o Banco Mundial (BM). Estas pressões externas a que o sistema tem vindo a ser submetido, são, de acordo com Santiago, Magalhães & Carvalho (2005), resultantes da confluência de restrições financeiras, devidas, em parte, ao desmantelamento dos dispositivos do Estado providência, mas também das expectativas e da procura social e, ainda, da relativização do capital simbólico da universidade e das exigências da nova economia (novas qualificações, competências e perfis). As mesmas convergem para uma relação entre o Estado e o ensino superior, repensada à luz da gestão, tendo como objetivo a orientação das universidades para o mercado. Neste contexto, a introdução de mecanismos de autonomia financeira constituem um dos seus motes principais. A este propósito, David (2008) considera que:

“As universidades devem, neste contexto ideológico, comprovar o adequado uso dos seus recursos numa lógica de racionalidade económica, aumentar as suas fontes de financiamento – diminuindo a dependência do Estado –, diversificar e orientar os seus ‘produtos de ensino’ (cursos) para a empregabilidade dos seus ‘clientes’ (estudantes), e demonstrar empreendedorismo e relevância para a atividade empresarial e socioeconómica.” (p.1)

Para além de se configurar como um instrumento político e gestor de pressão sobre as IES a NGP, encontra também, com frequência, respaldo no próprio interior da academia, pois, “ (...) *emergem processos de acomodação, (...) que criam algumas condições facilitadoras para a aceitação das pressões e da sua naturalização nos e pelos atores académicos*” (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005, p. 35). As razões apontadas pelos autores para que tal aconteça, são diversas. Uma ligam-se às próprias dinâmicas de crescimento e desenvolvimento do ensino superior; outras, são inerentes às

dificuldades das estruturas e formas tradicionais de governo das IES em lidarem com as pressões do exterior. Por outro lado, esta aceitação e materialização radica, igualmente, na disseminação e fragmentação do conhecimento científico e tecnológico, assim como nas transformações das representações dos atores académicos a propósito das finalidades e das formas de organização do ensino superior.

A questão da influência da NGP no *metier* da universidade, não colhe consensos e consubstancia-se em dois principais posicionamentos distintos. Segundo David (2008), os defensores da NGP proclamam as vantagens de modelos que estimulam a competitividade e a eficiência das universidades, reguladas pelo mercado, sob supervisão e com intervenções pontuais do Estado. Tal teria em vista o aumento da qualidade de ensino, da investigação, da transferência de tecnologia e da relevância de serviços prestados à comunidade. Pelo seu lado, os opositores a estes modelos alegam a redução da democracia interna na vida universitária, a excessiva subordinação das universidades à lógica da rentabilidade financeira, a desvalorização e a falta da liberdade de investigação, incluindo o risco de excessivo controlo institucional sobre o ensino e a investigação para fins de comercialização.

Esta última posição, sobretudo no que respeita ao que, muitos académicos, tendem a referir-se como “bons e velhos tempos”, nos quais as decisões na academia eram tomadas numa atmosfera colegial, sem sérias interferências externas, são tidas pelos defensores do *managerialismo* como nostálgicas e idealistas. Por outro lado, examinando a natureza das reformas gestionárias no ensino superior é possível destacar o sentimento geral de que a vida académica já não é o mesmo. Muitas mudanças se têm vindo a registar. Entre as que é possível recensear, destacamos que o próprio impacto da massificação do ensino superior tem vindo a alterar o reconhecimento social dos sistemas de ensino superior, retirando-lhes, por isso, créditos.

Para ilustrar o posicionamento dos que se opõem ao *managerialismo*, Maassen (2003) retrata algumas posições comuns entre os académicos. Estes, consideram que as IES quando sustentadas pelo modelo colegial apresentavam-se em vantagem, ocupando um patamar académico superior. Criticam a corrente *managerialista* por ser conduzida mais por razões económicas do que por razões académicas. Enfatizam o seu posicionamento, postulando que as IES não são “fábricas de sapatos” não podendo, pois, ser geridas como de uma “fábricas de sapatos” se tratasse.

Segundo Readings (2003), a maioria dos que abordam a problemática da universidade optam, por uma de duas posições: ou exortações nostálgicas, nas quais se defende um regresso aos ideais humboldtianos de uma comunidade e funcionamento

social modulares; ou, exigências tecnocráticas, que advogam uma universidade a acolher de braços abertos a sua identidade empresarial, tornando-se mais produtiva e mais eficiente.

Podemos, pois, afirmar, sem incorrer em grandes probabilidades de erro, que a dificuldade – ou a impossibilidade – em compatibilizar a “universidade empresarial”, inspirada por uma cultura de mercado, com a ideia do ensino e investigação, entendidas como bens públicos, parece ser o quebra-cabeças fundamental dos novos paradigmas de governação das universidades e da sua relação com a sociedade. Como consequência destas posições, uma pergunta relevante e inevitável surge. O quê e quem domina atualmente os sistemas de ensino superior e em particular as suas instituições?

Quem esteja familiarizado com a complexidade da problemática do ensino superior admitirá não ser fácil formular uma resposta segura a esta questão. Numa abordagem peculiar, Readings (2003) considera que não é necessária nenhuma identidade nova para a universidade, enaltecendo que temos é que reconhecer que a ‘desreferencialização’ da função da universidade abre um espaço em que podemos pensar de forma diferente as noções de comunidade e comunicação¹⁹. Assim, considera-se que, mesmo sendo difícil o desafio da presente conjuntura, não se exige a construção de uma instituição melhor, a produção de um outro modelo de eficiência, de um outro projeto unificado e unificador. O que se exige, com inteligência, é um tipo de pensamento, que não procure emprestar ao trabalho desenvolvido na universidade uma função ideológica unificada (Barnnett, 2004), procurando-se, também, encontrar uma nova linguagem em que a universidade possa reivindicar o seu papel enquanto locus do ensino superior.

Cruzando esta discussão com a globalização, também ela mercantil, e na mesma linha de pensamento, podemos afirmar que no quadro de uma economia global já não se pode recorrer à universidade para fornecer um modelo de comunidade. No mesmo sentido, o apelo à universidade como modelo de comunidade já não responde à pergunta sobre a função social da universidade. Em alternativa, propõe-se que a universidade seja um lugar onde se tenta pensar o laço social sem recorrer a uma ideia unificadora, seja a

¹⁹ O conceito de comunidade é aqui considerado como resultante de um pensamento heterogéneo e não orientado para o consenso, sem que isso tenha nada a ver com formas limitadas de acordo ou ação. Tem a ver com a ideia de que a oposição entre inclusão e exclusão não deve estruturar a nossa noção de comunidade, de partilha. Por sua vez relativamente à comunicação, considera-se que o desenvolvimento das tecnologias de informação (de “informacionalizar” o mundo) expandiu-se de tal forma, que a velocidade e a variedade da informação excedem as capacidades do sujeito que foi destinado a dominar essa informação, resultando daí não se ter alcançado a ideia da comunicação sem restrições, sem atrasos, sem mal entendidos entre todos os membros da sociedade (uma utopia).

da perspetiva cultural, seja a do Estado. Defendendo que o futuro da universidade pós-histórica parece estar relacionado com o pensamento da comunidade, que abandona a identidade expressiva ou o consenso transnacional, enquanto meios para atingir uma unidade, Readings (2003) remata:

“A universidade é o sítio (...) onde pensar é um processo partilhado sem identidade ou unidade. Talvez um pensamento ao lado de si próprio. As ruínas da universidade oferecem-nos uma instituição em que a natureza incompleta e interminável da relação pedagógica nos pode recordar que “pensar em conjunto” é um processo dissensual; que pertence ao dialogismo mais do que ao diálogo”. (p. 201)

A alternativa que temos vindo a apresentar, para além de constituir uma opção sustentada por princípios diferentes da NGP, parece estabelecer o abandono gradual do princípio da ligação entre a universidade e a identidade nacional, abordada em capítulos anteriores, que dominou o referencial da universidade nos últimos três séculos na Europa.

2.4.4. Posições críticas face à nova gestão pública

A falta de consensos, na literatura, sobre uma definição e conceitualização precisa da NGP, surge, em parte, devido à multidimensionalidade deste fenómeno: intrusão em diferentes medidas institucionais no setor público; recurso a diferentes níveis de consulta no processo decisório dos governos; diferentes capacidades de gestão do setor público e influência histórica nos modelos adotados para a reforma do referido setor. Estas razões tiveram como resultado uma implementação da NGP obedecendo a várias perspetivas e a graus de intensidade diferenciada. Esta questão crítica torna-se ainda mais evidente, quando, como consideram, Santiago, Magalhães & Carvalho (2005), o carácter distinto do setor público é ignorado e as noções de escolha coletiva, de cidadania e de necessidades e justiça sociais são substituídas, na prestação de serviços, pelas noções de escolha individual, de eficiência, de competição e de cliente ou de consumidor.

Meek (2003) alerta para as contradições internas reveladas por alguns dos princípios defendidos pelos proponentes do movimento da NGP. Como exemplo ilustrativo, aponta-se o princípio da descentralização, que, paradoxalmente é concretizado através da centralização. Ou seja, as operações são descentralizadas mas o poder estratégico e político é reforçado no topo. Williams, (2000) ilustra este paradoxo ao argumentar sobre a incompatibilidade entre os dois princípios:

“O efetivo uso de técnicas racionais para a tomada de decisão, contam com a existência de uma estrutura de autoridade fortemente centralizada que tenha

a capacidade de exigir que essas técnicas sejam usadas, assegure que os resultados das decisões resultem de análises racionais, e previna que os burocratas subvertam as decisões racionais durante o processo de implementação de políticas” (p. 6)

Outra das contradições colocada por Williams, (2000) resulta do facto de na NGP, por um lado, ser fomentada a competição para a redução de custos e melhoria da qualidade dos serviços e, por outro, se assistir a reduções na duplicação da oferta de serviços. O autor, enfatizando as contradições da NGP, pergunta o que é novo afinal neste movimento? De facto, a discussão sobre a medição da performance, iniciou-se em 1910; a performance do orçamento nos anos 50 do século XX; a gestão por objetivos tem vindo a ser discutida desde os inícios dos anos 1960; e a privatização tem estado nas preocupações governamentais desde o século XVI.

Para além das contradições internas, acima evidenciadas, outro aspeto do criticismo relativamente à NGP advém de deficiências anotadas nas opções tomadas por diferentes países no desenho e implementação do modelo. Assim, Meek (2003) critica a tendência de alguns países, tais como a Austrália, Nova Zelândia e o Reino Unido, de implementarem a NGP, numa lógica universalista, hostil e ideologicamente motivada, ao invés de avaliarem, caso a caso, se os serviços prestados e a eventual melhoria económica resultante da aplicação da NGP, pesariam, favoravelmente, nos custos económicos e sociais.

Quanto à sua aplicação no ensino superior, muitas questões se mantêm em aberto. No entanto, Santiago, Magalhães & Carvalho (2005) sustentavam que até 2005 a intromissão do *managerialismo* e do mercado no ensino superior em Portugal não foi totalmente bem-sucedida, não ocorrendo mudanças tão profundas como faria supor a força com que a ideologia *managerialista* se procurou introduzir no ensino superior. Esta argumentação é sustentada por algumas evidências que continuam a perdurar e a marcar a vida académica. De facto, o modo de funcionamento colegial manteve alguns dos seus mecanismos; os gestores académicos continuam a valorizar mais os seus papéis profissionais que os papéis de gestão; a investigação básica continuou a resistir (com dificuldade) ao empreendedorismo; a ideologia “vocacionalista” não submergiu totalmente a educação e a formação; e a maioria dos académicos parece continuar a resistir às novas linguagens e culturas da gestão e da economia (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005).

Porém, os autores, reconhecem que a inexistência da ligação entre o ensino superior e a economia, e a crítica ao funcionamento colegial, tinham tido eco nas medidas políticas de estruturação do ensino superior: a institucionalização dos sistemas de

avaliação e de acreditação conseguiu materializar os critérios economicistas e de empregabilidade; o financiamento do ensino superior sofreu restrições e mudanças de regras, incitando-se o auto financiamento; a competição interinstitucional é promovida, na crença de que constitui um instrumento para atingir uma maior eficiência e eficácia; a retórica da globalização e da economia/sociedade do conhecimento tem conseguido estimular a ideia da relação unívoca entre o conhecimento e a competitividade das nações.

Concluindo, Santiago, Magalhães e Carvalho (2005), interpretando as fraquezas e as forças do *managerialismo* no ensino superior, consideram que:

“Neste contexto, as experiências managerialistas, não sendo irreversíveis, deixaram (e deixam) traços nas finalidades e objetivos do ensino superior (incluindo a ideia de Universidade) nas formas de conceber e operacionalizar o governo e gestão das instituições, nas estruturas organizacionais e nas culturas académicas”. (p. 33)

A influência que a NGP exerce sobre o setor público, particularmente sobre o sistema de ensino superior, é suscetível de trazer algumas vantagens em resposta às expectativas e à procura social, e, até, como resposta às diversas dimensões da crise da universidade. Porém, a sua análise não pode ser orientada para uma visão unidirecional e determinista. As contradições da NGP são, como vimos, evidentes, bem como são evidentes as contradições advindas do endeuçamento do mercado, da noção da sua infalibilidade, e do caráter mítico e ideal da gestão privada.

O debate atual sobre a universidade realça a contradição entre a autonomia institucional e a pressão exercida para submetê-la a critérios de natureza empresarial. Este fenómeno parece acentuar a crise institucional da universidade e a consequente alteração paradigmática, nomeadamente o afastamento do ensino superior do Estado - Nação e do Estado - Providência. Deste modo, é marginalizada a cultura humanista a favor dos interesses do mercado, promovendo o capitalismo académico virado para um regime liberal de aprendizagem. Estes fatores apelando a princípios de eficiência, facilitam a mercadorização do ensino superior, a aceleração do movimento de globalização e o surgimento de modelos *managerialistas*. Pode-se, pois, concluir que a influência das forças do mercado, conjugadas com a falta de financiamento e a internacionalização do ensino superior poderão ter contribuído para a crise identitária da universidade. Esta realidade parece ter conduzido a uma alteração nas formas de regulação do ensino superior pelo Estado, mas não necessariamente o fim do seu controle estratégico (Santiago & Carvalho, 2012).

Num mundo cada vez mais globalizado os sistemas de ensino superior são conduzidos a desempenhar um papel fundamental na produção e difusão do conhecimento, contribuindo para a elevação da cidadania, cultura, ciência e inovação nas sociedades onde se encontram inseridas.

Aos processos de difusão global têm surgido, em contraposição, modelos de recontextualização que procuram refletir as realidades nacionais ou locais de cada país. Para fugir à ordem uniformista da globalização o ensino superior procura uma lógica institucional de prestação de serviço público, na qual a estrutura organizacional facilita a integração harmoniosa do ensino e da investigação. Procura-se estabelecer políticas para o ensino superior que possibilitem a criação do ‘capital humano’ e do ‘capital cultural’ capaz de lidar de forma crítica com a globalização. Este posicionamento implica a redefinição da missão e do papel da universidade perante as novas tendências mundiais e os desafios da sociedade de conhecimento.

Para além dos fatores conducentes ao modelo *managerialista* da universidade, sustentados por um contexto ideológico baseado na lógica da racionalidade económica, importa referir que alguns processos internos da própria universidade facilitam o sucesso da NGP. A sua influência na universidade parece não colher consensos. Enquanto alguns argumentos insistem na defesa do modelo pela possibilidade que confere de estimular a competitividade e eficiência das universidades, outros criticam-no pela excessiva dependência do mercado, da gestão privada e pela diminuição da democracia interna, para além de outros fatores. Embora a ideologia *managerialista*, não tenha sido completamente bem-sucedida, mantendo-se muitas questões em aberto, reconhece-se que a lógica da racionalidade económica de mercado e gestionária tem hegemonizado a política de reconfiguração dos sistemas e das IES. (Santiago & Carvalho, 2012; Deem, Hillgard & Reed, 2007).

Capítulo III - Ensino superior em África

O sal chega do norte, o ouro do sul, mas a palavra de Deus e os tesouros da sabedoria chegam de Timbuktu (21 Maravilhas À Volta do Mundo, 2007, p. 5)
(Antigo Provérbio Islâmico da África Ocidental)

Introdução

Neste capítulo, damos conta, sumariamente, da emergência e dos processos de desenvolvimento do ensino superior em África. Não se pretende ser exaustivo sobre este campo, mas tão só abordar alguns dos acontecimentos, mais marcantes, em particular a influência colonial na criação/desenvolvimento do ensino superior em África, que são importantes para a contextualização do nosso estudo. Iniciamos, assim, o capítulo com uma panorâmica sobre as tradições da universidade em África e os desafios que esta atualmente enfrenta, para, em seguida, nos debruçarmos sobre as políticas coloniais na base da criação dos sistemas de ensino superior neste continente. As políticas pós-coloniais de tentativa de transformação da herança colonial, na direção da afirmação da universidade como um dos instrumentos de afirmação do estado-nação, numa perspetiva desenvolvimentista e nacionalista, serão, igualmente, por nós afloradas no capítulo.

1. África e os desafios do ensino superior

O Ensino Superior tem surgido como uma matéria de debate contemporâneo em todas as regiões do Mundo, incluindo em África. No início do novo milénio, e no dealbar do século vinte e um, tido como o início de uma nova era, a era do conhecimento, o ensino superior em África confronta-se com desafios sem precedentes. Tal acontece, não, somente, pelo aumento imparável da sua procura, mas, também, pelo reconhecimento do papel central que este nível de educação e formação desempenha na modernização e no desenvolvimento. Aliás, o ensino superior em África tem sido chamado (...) *a aumentar o nível dos seus resultados, por forma a preparar cidadãos capazes de responder aos desafios da globalização económica e do rápido desenvolvimento tecnológico* (Rodrigues, 2005, p. 32). Na mesma linha, o autor enfatiza o crescente relacionamento entre o capital cultural e o capital económico, o que resulta na aproximação entre o ensino superior e o mercado do trabalho. Deste modo, o ensino superior em África é conduzido a produzir e a difundir o conhecimento para a sociedade, nos seus diversos segmentos, no sentido de resolver problemas concretos e elevar o nível de vida material, espiritual e cultural das populações.

Na análise sobre os sistemas de ensino superior em África, a influência e a interação entre as universidades e a questão da identidade dos países africanos, incluindo os esforços de (re) construção nacional dos respetivos Estados, parece constituir, igualmente, uma preocupação central das políticas governamentais.

Tal como nos restantes países do continente, Lopes (2004), considera que,

“O debate sobre educação superior na África Subsaariana dá-se no contexto de múltiplos tempos históricos: a realidade do continente em seus vários contextos geopolíticos e culturais, os legados dos diversos tipos de influências colonizadoras (...) e os reatamentos das transformações em curso nos sistemas universitários dos chamados países desenvolvidos (...)” (p.559).

Os países de África não obedecem, pois, a uma linha classificativa que os possa considerar como homogêneos, tendo em conta o contexto específico que caracteriza cada um, a sua diversidade cultural e política, a sua conjuntura regional e ainda o conjunto das suas experiências históricas e heranças coloniais. Esta pluralidade, sobretudo nos países da África subsaariana, conduz a conceções complexas, não condizentes com um “pensamento único” nos países africanos (Lopes, 2010). Nesta perspetiva os sistemas de ensino superior não são generalizáveis pelo universo dos países africanos, propiciando o surgimento de características diferenciadas. Consequentemente torna-se difícil considerar uma comunidade académica única, em função da variedade e diversidade das matrizes desenvolvidas nos diversos países e regiões do continente. Aliás, esta realidade não constitui exclusividade do panorama africano, (...) *já que as cerca de sessenta universidades do Ocidente medieval eram, de facto, extremamente heterogêneas no que diz respeito aos seus números, orientações intelectuais, papéis sociais e às próprias instituições universitárias* (Verger, 1996, p.42)

Na esteira das heranças históricas e das diferenciações merece atenção especial o facto de já existiram, na época pré – colonial, particularmente na África do Norte, formas de ensino superior. Este é um dos aspetos discutidos por Lulat (2003) que, sobre o assunto, postula que:

“A primeira instituição no continente africano que se aproximava a uma moderna instituição de ensino superior, foi o famoso museu e o complexo de bibliotecas em Alexandria, estabelecido pela norma grega para o Egito, o Ptolomies, no terceiro século. O complexo compreendia (...) uma sala de conferências, um jardim botânico, um parque zoológico, um observatório de astronomia e uma grande biblioteca (...)”. (p.16).

Mais tarde, Alexandria e todo o seu conhecimento ficaram, no advento da expansão islâmica, sob a custódia dos árabes. O conhecimento foi resgatado e inclusivamente levado para a Europa por conta da referida expansão. Segundo Burke (1995),

“Os muçulmanos proporcionaram aos europeus um conjunto de conhecimentos que estavam divididos num quadro de múltiplos ramos académicos, de uma forma não muito familiar para os europeus, incluindo medicina, astrologia, astronomia, farmacologia, psicologia e fisiologia, entre outras” (p.42).

Na senda de Alexandria surgiram, mais tarde, ainda na era pré-colonial, algumas universidades fundadas pelos muçulmanos na região do Magrheb e no território onde hoje se situa o Mali e, ainda, uma outra criada pelos etíopes. Desse conjunto, de acordo com Lulat (2003), o destaque vai para as seguintes quatro universidades:

“ (...) A Ez-Zitouna «madrassa» em Tunis, fundada em 732; a universidade mesquita Quaraouiyine, fundada em 859 em Fez pela dinastia muçulmana Idrisids; universidade mesquita de Al-Azhar²⁰, no Cairo, fundada pela dinastia muçulmana de Abbasids em 969; e a Sankore universidade mesquita fundada pela dinastia muçulmana de Askia em Tombucto (ou Timbuktu, na versão inglesa do nome), onde hoje se situa o Mali, provavelmente no século doze” (p. 16).

Esta última universidade, de grande valor simbólico e histórico para a África Subsaariana, constitui-se como a mais destacada do conjunto de três monumentais universidades que floresceram no período de predomínio Songhai, na região. A universidade de Sankoré, segundo as “21 Maravilhas À Volta do Mundo” (2007), era, na altura, considerado o maior centro de aprendizagem de África. Organizava-se de forma diferente das escolas medievais europeias: não tinha administração central, registo de estudantes e de cursos. Era composta, basicamente, por escolas independentes, cada qual com o seu mestre. A universidade ensinava o Alcorão, mas também ciências como a história, lógica ou astronomia. A decadência desta universidade começa a registar-se a partir do século XVI, muito por conta do início das transações comerciais através das rotas marítimas, em detrimento das rotas inóspitas e perigosas do deserto. Não obstante, a universidade mantém-se viva em pleno século XXI, embora com um número de estudantes bastante reduzido relativamente à sua época de maior afirmação. Existe na universidade de Tombuctu um espólio significativo de manuscritos que retratam mais de um milénio de produção de conhecimento científico e de conhecimento islâmico. Por esta razão, e pelo legado histórico que constitui, este espaço urbano e social mereceria, quanto a nós, uma maior atenção de África e do resto do mundo, mormente das comunidades académicas e das organizações internacionais especializadas.

²⁰ Alguns autores como é o caso de Tefarra & Altabach (2003), consideram esta universidade egípcia, como, a mais antiga e uma das maiores do Mundo e que mantém o seu original modelo Islâmico de organização, contrariamente a todas as outras de África e do resto do mundo, que adotaram o modelo de organização ocidental.

As universidades, da época pré-colonial, subsistem ainda hoje, embora, no percurso dinâmico do seu desenvolvimento, tenham sofrido transformações influenciadas pelo ocidente. Estas universidades paralelamente às universidades medievais europeias, de Bolonha, Paris, Oxford e Cambridge, integravam dimensões quer cognitivas, quer organizacionais, que, em certa medida, prefiguravam a definição do que pode ser considerado como uma universidade. No entanto, se admitirmos que a universidade resulta de um processo em que a Europa transita dos dogmas e do feudalismo para um renascimento do conhecimento e para a racionalidade científica (Buarque, 1994), as antigas universidades diferenciam-se das modernas, pelas formas “não racionais” e ‘acríticas’ de um curriculum estreito e de orientação predominantemente religiosa. Não obstante estas fraquezas, o que pretendemos demonstrar, com a nossa breve apreciação, é a contribuição que África proporcionou na criação da ideia de Universidade e na preservação e difusão do conhecimento.

As universidades modernas que nasceram em África, através do poder colonial, têm, por força da história e do interesse das forças dominantes, um cunho ocidentalizado. Aliás, no quadro da influência dos modelos educacionais ocidentais em África, importa salientar que, já no século XIX, se registaram as primeiras evidências de uma tentativa de recontextualização e apropriação crítica desses mesmos modelos. Neste contexto de discussão do carácter exógeno da educação europeia e, ao mesmo tempo, de aprofundamento do conhecimento das sociedades e das culturas africanas, foram criadas as premissas para a transformação, do “*Fourah Bay College*”²¹ em universidade [Libéria, ano de 1876]. A essência do movimento crítico, relativamente ao modelo europeu, projeta-se até ao presente, fruto das dinâmicas geradas pelas sucessivas variações e reinterpretações do processo (Lopes, 2010).

As circunstâncias descritas, não impedem que se reconheça, como atrás referimos, o contributo prestado pelo conhecimento islâmico na fundação da moderna universidade ocidental. Podemos, pois, constatar que a universidade surgiu em África, como resultado de uma certa diversidade de dinâmicas, sendo que a informação existente revela que existe uma diferença histórica fundamental entre o norte de África e a África subsaariana.

Não obstante todos estes fatores diferenciadores, não podemos, contudo, ignorar que os países africanos - principalmente os subsaarianos - são, na sua grande maioria,

²¹ Paracka (2003) considera o “Fourah Bay College”, como a única universidade na África Sub-Sahariana que, na altura, seguia o modelo ocidental. No entanto, admite a possibilidade da existência de outras instituições similares, como é o caso da “Lovedale” na África do Sul e do “Libéria College” em Monróvia.

países em vias de desenvolvimento, que ‘importaram’ os sistemas de ensino superior da Europa²² sendo, ainda, relativamente recentes. Esta similaridade dos traços coloniais constituem elementos preponderantes para a compreensão da evolução dos sistemas de ensino superior africanos, não podendo ser ignorados nas análises atuais, sobre o seu funcionamento e projeção para o futuro.

2. Políticas coloniais para o ensino superior em África

Embora a colonização dos países africanos tenha sido materializada por diversos países, as políticas para o ensino superior, nesse período, estavam eivadas de alguns elementos comuns. A identificação dos mesmos permite que se compreendam as linhas de orientação dominantes e os resultados que (não) se pretendiam atingir.

Vários elementos serviram de base às políticas para o ensino superior na África Colonial. Segundo Tefarra & Altabach (2003), as autoridades coloniais, ao difundirem o ensino superior, em função dos seus interesses, nomeadamente como suporte ao funcionamento da sua administração colonial, assumiram uma perspetiva seletiva no acesso. Alguns exemplos paradigmáticos ilustram esta tentativa de criação de elites locais, politicamente percecionadas como um possível suporte das políticas coloniais. As colónias portuguesas e espanholas registaram um acesso muito reduzido nas suas IES, criadas localmente. Noutros casos, o poder colonial, como o francês, preferia enviar um pequeno grupo de estudantes das suas colónias para ingresso nas universidades e grandes escolas francesas.

A maior parte das universidades da África subsaariana começou a ser estabelecida nos anos 1950. Segundo Beverwijk (2005), no fim da década de 60, existiam apenas seis universidades. Posteriormente, após a independência da grande maioria dos países africanos, verificou-se um grande incremento no desenvolvimento dos sistemas de ensino superior, de tal modo que, no ano de 2004, existiam cerca de três centenas de IES. Assim, pode-se concluir que os sistemas de ensino superior eram, globalmente, na época em que a maioria dos países africanos conquistou a sua independência política, bastante reduzidos e insignificantes. Aliás, num relatório preparado para o Banco Mundial, por Van Vught (1991), reporta-se que, como consequência disso, o ambiente económico e social era então dominado pelas elites coloniais, o que se traduzia na insignificância da

²² Em meados dos anos 50, alguns países Africanos, colonizados pela Inglaterra puseram em causa o modelo inglês, optando pelo Americano, considerado mais relevante para África. Exemplo elucidativo foi o da Universidade da Nigéria liderada pelo seu “Executive Chancellor” Azikiwe.

participação dos cidadãos locais, nomeadamente na função pública e nas atividades económicas. Este quadro, era, em grande medida, resultado da ausência de uma massa crítica, devidamente qualificada do ponto de vista académico, refletindo as deficiências no domínio do sistema educacional. Aliás, aos nacionais, era praticamente vedado o ingresso ao ensino superior e restringido o acesso ao ensino secundário. A título de exemplo o relatório, indica que, naquela época, vários países africanos de diferentes quadrantes obtiveram números insignificantes de graduados. Na Zâmbia existiam apenas 100, enquanto a Tanzânia, Kênia e Uganda em conjunto possuíam 99 estudantes no ensino superior, para uma população combinada de 23 milhões de pessoas. O antigo Zaire atingiu a independência sem nenhum engenheiro ou advogado. Aparte os eventuais estudantes graduados em França nesta especialidade, entre 1952 e 1963, os países africanos de língua francesa diplomaram apenas quatro graduados no domínio da agronomia, enquanto os de língua inglesa diplomaram 150.

Como se pode depreender deste conjunto de dados, no período colonial não era pretensão do sistema de ensino superior ir de encontro aos desígnios e às necessidades de desenvolvimento dos países colonizados. Esta circunstância poderá ter estado na origem de, no início da década de sessenta, quando as primeiras colónias africanas ascenderam à independência, cada novo país almejasse alcançar como um dos seus símbolos a “Universidade Nacional” (Omari, 1991). Acreditava-se que esta opção, contribuiria, decisivamente, para transformar as economias e impulsionar o desenvolvimento dos países africanos.

Para além dos constrangimentos descritos, a limitação da liberdade académica e da autonomia das instituições universitárias constituía a norma vigente nas políticas coloniais para o ensino superior em África. Por outro lado, o currículo das universidades em África era dramaticamente restrito. O colonizador tendeu a apoiar cursos como direito ou domínios correlatos, que poderiam assistir a administração colonial. Outros domínios científicos, no ramo das ciências e da tecnologia, eram raramente oferecidos.

Outro dos fatores comuns às políticas coloniais para o ensino superior em África foi a utilização da língua do colonizador como língua de ensino, apesar de, como sustentam Tefarra & Altabach (2003), existirem línguas locais²³ usadas em “formas de ensino

²³ A dignificação das línguas locais também se enquadra no movimento do renascimento africano como condição de pré-requisito. Diop (1996), considera que a utilização de línguas estrangeiras constitui uma violência simbólica que dificulta a aprendizagem dos estudantes. Estes são obrigados a um duplo esforço para assimilarem o sentido das palavras e compreenderem a realidade da mensagem transmitida por um texto.

superior”. Consideram que o facto de nenhum país ter substituído a língua do colonizador no ensino superior surge como um aspeto significativo e ilustrativo do legado colonial.

Sobre este assunto, em nossa opinião, embora possam existir alguns países africanos com línguas e alfabetos próprios, suscetíveis de serem utilizados como instrumentos veiculares do ensino superior, parece-nos que o legado da língua, na maior parte dos países, constitui-se num fator positivo e até libertador. Muitas das línguas faladas nesses países careciam, à altura, de formas estruturais próprias que pudessem ‘suportar’ o conhecimento científico sistematizado e racional. Deste modo, a utilização descomplexada de qualquer das línguas da colonização europeia no ensino superior em África, traduz-se, julgamos nós, num processo dinâmico de apropriação de um ‘código’ que conduz os países africanos a um papel ativo no desenvolvimento científico global, num quadro em que as suas realidades locais não sejam ignoradas.

Em síntese Tefarra & Altabach (2003) concluem, que o legado do colonialismo mantém-se como um fator central na educação superior em África:

“A independência foi uma realidade nacional para a maioria de África há menos de quatro décadas, e os laços com o antigo colonizador, em geral, mantêm-se fortes. (...) O impacto do passado colonial e o contínuo impacto do antigo poder colonial mantêm-se cruciais em qualquer análise da educação superior em África (p.4).

Os modelos de governação dos sistemas de ensino superior, na África subsaariana, concorrem, de entre outros fatores, para reforçar este impacto, pois, de uma maneira geral, seguiram os princípios instituídos nos países colonizadores. Para cada grupo de países africanos, objeto dessa influência, Beverwijk²⁴ (2005) assinala que nos países “anglófonos” foi concedida a primazia ao modelo de supervisão do Estado, no qual, o poder dos governos é limitado e a autonomia das IES respeitada quanto à seleção dos estudantes e ao recrutamento de professores. De facto, as universidades incluídas neste modelo possuem um substancial poder de decisão. Já nos países africanos “francófonos”, o modelo conferia ao Estado um forte poder de intervenção no quotidiano das universidades, aproximando-se da noção de controlo direto com a qual Neave & Van Vught (1994) caracterizam a relação entre o Estado e a universidade na Europa continental. O Ministério da Educação estabelecia os graus de ensino superior e decidia sobre, de entre os estudantes que terminavam o ensino secundário, quais os que

²⁴ Não obstante a caracterização da autora, referir-se aos primeiros anos pós-independência dos países da África Sub-Sahariana a nossa perceção, baseada, em estudos e na comprovação direta, leva-nos a considerar que os modelos apresentados, embora com tendências a mutações, continuam válidos.

ingressavam no ensino superior. Este fator parece revelar uma forte interferência do governo francês nas IES das suas colónias africanas.

No que diz respeito à África 'lusófona', o governo português considerava que as suas colónias não eram propriamente colónias, mas sim províncias. Por esta razão, em termos de estrutura organizacional, curriculum e governação, as universidades em Moçambique e Angola eram cópias das congéneres portuguesas. O modelo das universidades, era, tal como em Portugal, um modelo estatal dependente do Ministério da Educação. Os currículos eram centralmente aprovados. E, ainda, os graus conferidos pelas universidades portuguesas da 'metrópole' e de África constituíam um 'passaporte' para o alcance de posições dominantes na sociedade e na administração colonial, no âmbito da criação de elites legitimadas por uma estruturação social sustentada pelos valores do 'Estado Novo' (Magalhães, 2004).

Como podemos, pois, verificar os sistemas de ensino superior dos países africanos sofreram substanciais variações dos seus traços, ao longo da história, tipificadas, neste caso, sobretudo pela trajetória dos sistemas e instituições coloniais. No período pós independência a tendência consistiu na criação de mega - universidades com milhares de estudantes. No entanto, as influências "anglófonas", "lusófonas" e "francófonas" resultaram num quadro diferenciado, que tornou difícil a uniformização dos sistemas de ensino superior dos países africanos. Contudo, algumas tendências gerais podem ser sublinhadas no que respeita à estruturação dos sistemas de ensino superior pós-coloniais. O aumento significativo de estudantes e do número de instituições constituem exemplos elucidativos da expansão dos sistemas e do aumento do acesso após as descolonizações. Mas, este fenómeno trouxe, igualmente, alguns problemas como a falta de capacidade para albergar um tão elevado número de estudantes, dificuldades em obter os recursos financeiros necessários, e, ainda, a não obtenção dos padrões de qualidade desejados e o questionamento da relevância do tipo de oferta de ensino.

Outro aspeto importante e paradigmático relaciona-se com a mudança do papel do ensino superior na criação do conhecimento e no fortalecimento das nações, que levanta desafios específicos para os países em desenvolvimento e, neste caso particular, em África. No contexto contemporâneo, o fortalecimento dos países em desenvolvimento implica um "imperativo de desenvolvimento dual". Por um lado, pretende-se suprir as necessidades básicas da maioria pobre da população, fornecendo serviços sociais adequados e promovendo a redistribuição substantiva de oportunidades e de riqueza. Por outro lado, é necessário envolver a todos, de forma tão eficaz quanto possível, na nova sociedade do conhecimento e na altamente competitiva economia global. Estes dois

objetivos estão em tensão, regidos, como são, pela oposição entre os discursos e a prática relativamente ao pressuposto da justa redistribuição global (Subotzki, 2005).

A acumulação deste conjunto de novos problemas, pode transformar-se numa oportunidade para que as IES, os governos e as organizações regionais e continentais, repensem os sistemas de ensino superior em África, direcionando-os para novos caminhos e para diferentes formas de coordenação, que respondam melhor às realidades das sociedades africanas.

3. Os sistemas de ensino superior em África – o período pós-colonial

“ (...) A União Africana sublinha a necessidade de transformar as universidades africanas no quadro do desenvolvimento de universidades de excelência, colocando-as numa posição que satisfaça as necessidades locais, trazendo para si (estando por dentro) as fronteiras do conhecimento, como agentes da economia do conhecimento global em pé de igualdade com as suas contrapartes, posicionando-as como parceiras e centro de recursos para a cooperação regional e integração africana, mobilizando todos os *stakeholders* para uma visão partilhada de responsabilidades e criando sinergias para a renovação das universidades africanas” (African Union, 2005, p. 1)

Omari, (1991) sublinha que, no início da década de sessenta, quando a maioria das colónias africanas ascenderam à Independência, cada novo país tinha como objetivo criar três símbolos nacionais: uma bandeira, uma companhia aérea e uma universidade nacional. A universidade, como aludimos antes, constitui-se como uma transposição recente do modelo de universidade europeia para os países colonizados na fase terminal da ocupação colonial. Por esta razão, Neave & Van Vught (1994) consideram que, com a independência, surgiram problemas de adaptação, porque os sistemas de ensino superior transplantados eram estranhos ao tecido social e cultural das novas nações independentes, e tendiam, por vezes, a reavivar conflitos sociais e políticos adormecidos. Estas circunstâncias tornavam-se ainda mais salientes, pois, com a independência, as nações africanas, sem exceção, colocavam a educação como a chave do desenvolvimento económico e social e do renascimento cultural (Fafunwa, 1990).

Nesta lógica, os países recém-independentes sentiram a necessidade de controlar estreitamente os respetivos sistemas educacionais, com base na africanização dos *curricula* e dos seus quadros dirigentes, libertando-os das heranças sociais, culturais e políticas do antigo colonizador.

Quanto ao ensino superior, esse desejo nem sempre foi alcançado, na medida em que, no período imediatamente após a descolonização, as universidades africanas eram, de certo modo, estranhas ao resto do sistema educativo. Tendiam a acentuar as clivagens já existentes na sociedade, ao separar os estudantes do seu meio local. Para além disso, os currículos seguiam de perto os modelos metropolitanos (Thompson, 1977). Por exemplo, a universidade de Ibadan, no Uganda, desenvolveu rapidamente um departamento de estudos clássicos, mas, somente oito anos depois criou um departamento de educação, e, dez anos depois da sua fundação, ainda não oferecia outros cursos relevantes para o desenvolvimento socioeconómico do país, nas áreas de engenharia, economia ou direito.

Apesar desta realidade, o papel das universidades africanas no desenvolvimento nacional foi sempre objeto de fortes discussões em África. A função da universidade pretendia-se que fosse perspectivada em alinhamento com a procura da verdade e do conhecimento, mas, também, na solução dos problemas sociais, constituindo-se num foco de atenção dos governos africanos. Auala (1991) reforça esta argumentação, referenciando os políticos Africanos Nyerere (1980), Kamba (1980) e Ngeno (1984), que percecionam como principal função da universidade o desempenho de um papel crucial na solução de problemas sociais: “descendo à terra” para tratar dos problemas da ignorância, da fome, da pobreza, da doença e das fracas condições de vida que as nações africanas enfrentavam. Do mesmo modo, o Presidente da Zâmbia, à altura da independência, defendia que a universidade era parte e parcela da sociedade e, que, portanto, para que a sua existência tivesse qualquer significado, deveria continuar nela embutida.

Yesufu (1973), usando outras palavras, apresenta uma visão socialmente útil da universidade em África, quando considera que esta não deveria procurar o conhecimento por ele próprio, mas por causa da mulher e do homem comuns e da melhoria das suas condições de vida e de trabalho. A universidade devia comprometer-se com a transformação da sociedade, a modernização económica, a formação e a melhoria dos recursos humanos da nação. Para além desta dimensão, os governos dos vários países africanos argumentavam que o ensino superior deveria desempenhar um papel chave na construção da nação e na instalação das empresas industriais e comerciais do país (Beverwijk 2005).

Na mesma linha de pensamento e de ação, embora com características peculiares derivadas do seu quadro e da sua evolução política, é de sublinhar a experiência *pós-apartheid* na África do Sul. A este propósito Nico Cloete & Johan Muller (1998),

referenciam que, após a queda do regime do *apartheid*, o ensino superior sofreu um processo de transformações fundamentais. As universidades que, naquele país, num passado recente caracterizado pelas desigualdades raciais, eram consideradas do “primeiro mundo” e, por isso, objeto de privilégios e benefícios, tiveram de se adaptar às necessidades urgentes da era pós-colonial (*pós-apartheid*) de uma sociedade que, para a maioria dos seus cidadãos, era do terceiro mundo. A África do Sul, portanto, oferece um exemplo particularmente pertinente sobre o encontro entre um sistema de ensino superior estabelecido na tradição europeia, em termos de sua estrutura institucional e da sua cultura académica, e uma sociedade em processo de mudança radical. Este encontro foi mediado pelo trabalho da “Comissão Nacional sobre o Ensino Superior”, que tentou produzir um compromisso que permitiria ao ensino superior sul-africano ser, ao mesmo tempo, “ocidental” (em termos de valores académicos e normas científicas) e também “africano” (em termos de sua contribuição para o desenvolvimento das capacidades de todo o povo da África do Sul). A tensão, já atrás evidenciada, entre as reivindicações da universidade para representar o conhecimento universal e o contra-argumento de que deveria ser dada maior atenção e respeito às tradições do conhecimento “local” é, portanto, muito mais acentuada do que na Europa.

Pode-se, pois, deduzir da discussão sobre a universidade pós-colonial em África, que os governos procuravam influenciar institucionalmente as universidades e decidirem, inclusivamente, sobre os seus conteúdos programáticos. Deste modo, era suposto produzir mão-de-obra qualificada destinada a servir a agenda do desenvolvimento do país, na linha dos respetivos governos. Nesta perspetiva, as universidades não somente se constituíam como entidades socialmente úteis, mas, também, tornavam-se uma aspiração e uma necessidade nacionalista.

Quando as universidades não correspondessem às aspirações socioeconómicas e ao perfil pretendidos, estavam sujeitas a críticas e até a intervenções do governo. Aliás, estas circunstâncias eram suscetíveis de acontecer quando se verificavam cenários desviantes dos propósitos a atingir, como ilustra Eisomon (1994), quando se refere, por exemplo, ao número substancialmente maior dos licenciados em letras relativamente aos das áreas de ciências e de tecnologias (ramos considerados mais relevantes para o desenvolvimento). Ou, quando constatava que a universidade graduava pessoas altamente individualistas, que procuravam o êxito pessoal, prestando pouca atenção à necessidade de incutir nos graduados a postura de realização de esforços coletivos, do trabalho em equipa e da sua contribuição para o desenvolvimento das populações e do país como um todo.

Após um período inicial de grande desenvolvimento, o sistema de ensino superior em África entrou em crise nos anos 80 do século XX. Esta década, encorajou a falsa impressão de segurança e otimismo que foi alimentada pelas décadas de sessenta e setenta, períodos áureos das independências africanas. No entanto, segundo um relatório da UNESCO (1990), a década de 80 causou uma série de crises que levaram ao colapso dos pilares da economia, que já tinham sofrido os ataques combinados da recessão mundial, da carga pesada da dívida externa, das condições desfavoráveis das trocas comerciais, das crises da energia e dos alimentos e das calamidades naturais. Estas circunstâncias conduziram à formulação de um conjunto de políticas reformistas que, embora bem-intencionadas, nunca estiveram perto das causas estruturais básicas do problema do desenvolvimento africano. Tomando como exemplo os efeitos do ajustamento estrutural no ensino superior, o Banco Mundial (1988) conclui que aquela reforma, a curto prazo, exacerbou, ao invés de atenuar, o problema do desemprego dos diplomados, principalmente porque as suas aspirações, quanto ao estatuto profissional e ao nível das remunerações, estavam desfasadas da evolução da conjuntura económica, reagindo, por isso, muito mais lentamente do que a procura.

Os anos 1980 foram também caracterizados por acontecimentos que afetaram negativamente a economia africana, tais como a escassez, o crescimento demográfico e as convulsões políticas (Beverwijk 2005). Em alguns países, como Angola, Somália, Burundi ou Moçambique, estas convulsões políticas resultaram em guerras destrutivas que criaram sofrimento e ruturas na sociedade. Para o ensino superior isso implicou que muitos estudantes e académicos abandonassem a atividade, por razões de segurança. Infraestruturas e outras facilidades foram destruídas e as provisões financeiras tornaram-se extremamente escassas (Ajayi *et al* 1996).

As dificuldades económicas constituem, pois, uma das causas da crise dos sistemas de ensino superior em África, nos anos 80, atingindo, igualmente, as questões orçamentais e a qualidade do ensino e das infraestruturas (Sawadago, 1995). Porém, como sublinha a UNESCO (1991), várias outras causas estão na origem da crise, como seja a ausência frequente de uma política de ensino superior e da delimitação da sua missão, assim como a falta de relevância do ensino em relação ao desenvolvimento e às realidades socioeconómicas. A adicionar a estas razões outras emergem, em particular: a deficiente coordenação na criação de universidades e outras IES e o crescimento rápido e descontrolado do número de alunos e de professores. Ainda, mais algumas razões apontadas para a crise relacionam-se com o número diminuto de professores qualificados, a não existência de incentivos salariais para estes e a falta de motivação

dos estudantes, ligada às incertezas e apreensões quanto às perspectivas sombrias de emprego.

Na mesma linha de análise, o BM (1988), expressa as consequências graves da crise, procurando encontrar as razões explicativas sobre o motivo pelo qual o contributo do ensino terciário para o desenvolvimento em África foi posto em causa. Assim, reiterando a problemática em discussão, a qualidade e a utilidade dos cursos é questionada pela produção diminuta de novos conhecimentos e pela fraca contribuição para o desenvolvimento, sobretudo num quadro em que o número de graduados era excessivo. É questionada, também, a qualidade de ensino, colocando-se em dúvida a eficácia das instituições. No mesmo âmbito, ao ser efetuada a avaliação dos custos de ensino, os mesmos eram considerados elevados, sendo os modelos de financiamento adotados inadequados, porque socialmente injustos e ineficazes.

O BM (1988) argumenta que, embora se tenham gasto elevadas somas do erário público no ensino superior, o mesmo não provou ter um papel significativo na promoção do desenvolvimento, considerando que o crescente número de graduados desempregados era uma evidência suficiente. Por isso, defendeu a deslocação de fundos para o ensino primário e para o ensino secundário, considerando que estes níveis produzem uma alta taxa de retorno social e privado. Deste modo, subsidiar o ensino superior não beneficiaria os pobres. Embora tal não esteja claramente explícito na posição do BM, para além dos aspetos expostos, uma apreciação crítica leva a depreender que, no quadro das suas políticas, é recomendado aos Estados a contenção da despesa pública, levando, consequentemente, ao desinvestimento no ensino superior.

Esta orientação do BM, foi largamente difundida e influente. Foi tão influente que muitas outras organizações de assistência técnica e financeira adotaram essa visão e, consequentemente, reduziram o seu apoio ao ensino superior (Beverwijk 2005).

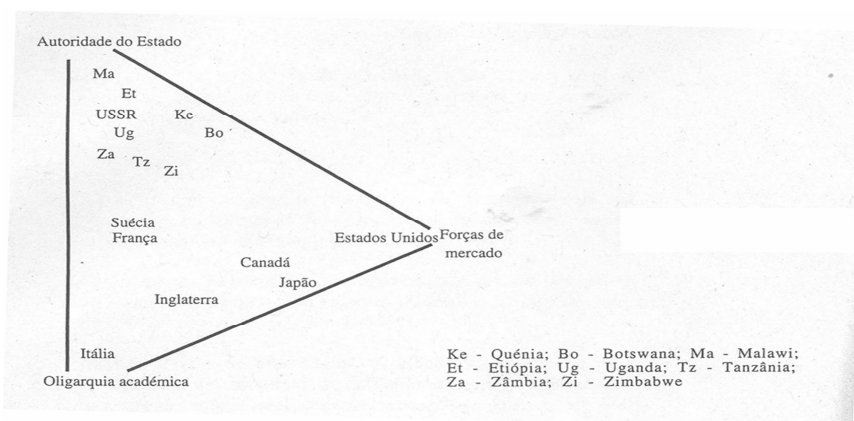
Durante toda esta crise, investigadores, outros fóruns e grupos de *experts*, tal como sublinha Sawadago (1995), procuraram propor possíveis soluções para revitalizar as universidades, no sentido de as tornar mais relevantes para o ambiente social e económico em que operam. A promoção da aprendizagem e a perseguição da verdade, a preparação para o trabalho, incluindo a formação para a resolução de problemas e o fomento da investigação (aplicada) e consulta, foram as áreas identificadas como principais promotoras da inversão pretendida. Foi, igualmente, enfatizado o papel cultural das universidades, bem como a necessidade do seu maior envolvimento na recuperação económica e no desenvolvimento de África.

Em síntese, tomando em consideração todos os referenciais discutidos, podemos concluir que, durante os anos 1980, o aumento do número de estudantes do ensino superior em África foi muito maior do que a capacidade planificada. A expansão foi resultado de vários fatores, tais como, o crescimento demográfico, o número elevado de estudantes que concluíam o ensino secundário e os incentivos governamentais para empreender estudos superiores. Gradualmente, muitos países africanos foram confrontados com uma profunda crise económica. Estas circunstâncias fizeram com que estes, apesar de reconhecerem o importante papel do ensino superior, tivessem que diminuir os fundos públicos para o setor. Para além disso, várias organizações financeiras e doadoras internacionais decidiram, também, diminuir o seu apoio. Esta confluência de fatores parece ter provocado alguma deterioração dos sistemas de ensino superior de vários países africanos.

4. Relações entre a universidade e o governo

A autonomia, o controlo e a coordenação do sistema de ensino superior, conforme antes observamos, podem ser perspetivados como a resultante das forças do mercado, do Estado e da oligarquia académica. Numa adaptação do triângulo de Clark, Omari (1991), estende a representação dessas três forças a alguns países africanos, como mostra a figura seguinte

Quadro 5 – O triângulo de Coordenação de Clark, aplicado a alguns Países Africanos. Omari (1991)



Embora o cenário se refira aos anos 1980, princípios de 1990, a sua interpretação permite compreender as tendências da evolução do ensino superior em África e até

extrapolar algumas dessas tendências para a atualidade. Assim, a figura mostra-nos que nos países em desenvolvimento (ilustrado por alguns países africanos), as forças do mercado e a oligarquia académica parecem ser débeis, tendendo a coordenação para a autoridade do Estado. O quadro parece ser revelador de que não existem condições para a emergência destas forças como mecanismos coordenadores e de confiança das IES. Nesta perspectiva, o Estado tende a assumir um papel determinante no controlo e coordenação do ensino superior. Na mesma linha, Van Vught (1991) considera que, nos países em desenvolvimento, o modelo do controlo do ensino superior pelo Estado parece ser predominante, pois o governo regula e controla fortemente as instituições. Acrescenta, ainda, que mesmo em países onde inicialmente existia o modelo de supervisão pelo Estado (em particular os países que herdaram um modelo colonial anglo-saxónico de ensino superior), passou a estar em evidência o modelo de controlo pelo Estado.

Nestas circunstâncias, onde as culturas políticas se tornam autoritárias, existe, segundo Sawyerr (1994), a tendência para tratar as universidades como objetos de política e como meios para atingir determinados fins, e, muito raramente, como sujeitos com um carácter e ética bem definidos e um papel chave na sociedade civil. Deste modo, as condutas dos académicos e dos estudantes tendem a favorecer um mecanismo de responsabilidade da universidade, que a leva, em geral, para a esfera do poder governamental.

Surge então um dilema fundamental para a universidade africana na sua fase de expansão: como manter o nível de autonomia essencial à criatividade e ao trabalho profissional de produção e difusão do conhecimento, num contexto em que as expectativas públicas parecem ser diferentes e estar acima das capacidades da universidade.

Sobre a questão da autonomia, Guy Neave & Van Vught (1994) consideram que a história da universidade e a emergência de diversos modelos de autonomia são parte da luta secular para pertencer a uma “República da Erudição”, como parte do universo do saber, em oposição à insistência dos governantes de que se a universidade está ao serviço do saber, torna-se imperativo servir o “príncipe” ou, pelo menos, conformar-se às suas ordens.

Na maioria dos países desenvolvidos é um facto que se tem assistido a uma evolução do modelo de controlo pelo Estado para um modelo de autonomia e autoregulação ou, por outras palavras, para um modelo de supervisão do Estado. Em África, regra geral, tem-se verificado o reforço do poder do Estado sobre as IES, embora,

em nosso entender, com o evoluir das forças de mercado, nos últimos anos, o modelo possa tendencialmente inverter-se. De facto, os modelos de controlo pelo Estado estão confrontados com dificuldades crescentes em se adaptarem às mudanças impostas por um princípio coordenador que se vai afirmando cada vez mais no mundo, e, também, em África, o do mercado, que tem levado à perda de prioridade das políticas sociais (neste caso a educação), por imposição internacional, a partir da década de 1980, do modelo neoliberal de desenvolvimento económico (Santos, 2005). Procura-se justificar esta opção como solução para as debilidades institucionais da universidade, quando a alternativa à crise poderia ser um programa de largo espectro de reformas. Este cenário denuncia, pois, que existia já uma intenção deliberada para a abertura comercial do ensino superior num quadro emergente de desregulação do mercado e de desestruturação da universidade. Não obstante esta tendência, parece-nos que em África permanece o dilema relativamente ao modelo ideal a ser perseguido.

5. Desafios e perspectivas

Depois da crise dos anos 1980, a revitalização do ensino superior em África tornou-se numa preocupação política e num tema recorrente em meados dos anos 1990. De acordo com Sammoff & Carroll (2002), a política de negligenciamento das IES provocou danos dramáticos para o setor e, conseqüentemente, para outras áreas dependentes ou interligadas. A visão das agências internacionais, uma vez mais, alterou-se, passando a assumir o princípio de que os investimentos no ensino superior poderiam gerar importantes benefícios para o desenvolvimento económico e social. Esta mudança, deveu-se, em grande medida, a análises efetuadas por uma “*Task Force*” sobre o ensino superior em África, integrada pelo BM e pela UNESCO (*task force of higher education in society, 2000*). Um dos postulados assumidos foi o de que a produtividade dos países poderia aumentar se a percentagem da força de trabalho ‘qualificada’, a um nível superior, aumentasse, constituindo-se, deste modo, como um dos motores para o crescimento da economia e contribuindo para o desenvolvimento social económico e cultural de África. Aliás, em sintonia com este postulado, Fátima (2010) aponta que o incremento do ensino superior pode impedir o agravamento das disparidades e da pobreza, desde que elevado a um patamar prioritário, tornando-se, pois, numa força motriz para o desenvolvimento dos países e dos seus cidadãos, promovendo os direitos humanos e a solidariedade intelectual internacional.

Tal como acontecera nos países ocidentais a teoria do 'capital humano' passou a constituir uma fonte de inspiração fulcral para a definição das políticas de ensino superior nos países africanos. Nesta sequência, a publicação do BM– *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas* (2000) - aprofunda a questão, realçando que, na atualidade, a riqueza mundial está cada vez menos concentrada em fábricas, terras e equipamentos, ou seja no capital físico, sendo o conhecimento as habilidades e o engenho dos indivíduos mais decisivos na economia mundial. Para que isto aconteça, o ensino superior desempenha um papel fundamental, a par de uma aprendizagem permanente no ajustamento dos trabalhadores às economias em rápida transformação. Se a formação do 'capital humano', na maioria dos países desenvolvidos, é uma realidade, cabe perguntar se os países em desenvolvimento, embora estando a reagir rapidamente a este fenómeno, estarão em condições de competir na economia de conhecimento, desenvolvendo as habilidades necessárias para que não se sintam excluídos. Cabe, pois, neste ponto, equacionar qual o papel do ensino superior nos países em desenvolvimento, em geral, e em África, em particular, de modo a determinar a função que lhe compete para intensificar o processo de desenvolvimento económico e social e encontrar as melhores formas de vencer os obstáculos num mundo cada vez mais globalizado. À medida que o conhecimento se vai tornando cada vez mais importante os países precisam de educar uma maior proporção da sua população, tendo em vista atingir padrões cada vez mais elevados, obtidos geralmente no ensino superior. Esta condição constitui um requisito básico para muitos trabalhos especializados. A qualidade dos conhecimentos gerados pelas IES e a disponibilidade destas para suprir as necessidades da economia, em geral, transformou-se num problema cada vez mais sério para a competitividade dos países, o que constitui um problema grave para o mundo em desenvolvimento no qual se incluem os países africanos. Deste modo, se a educação, no seu global, está associada à obtenção de mais habilidades, melhor produtividade e maior capacidade humana para melhorar as condições de vida, o ensino superior desempenha um papel relevante para que as economias dos países africanos possam transitar da agricultura de subsistência para uma economia baseada na manufatura, até à participação na atual economia mundial do conhecimento. Para isso, torna-se necessário conferir maior atenção quer às questões de funcionamento do sistema no seu conjunto, quer às questões diretas relativas às IES.

No quadro de um tratamento mais equilibrado entre os vários níveis, o ensino superior passou a ser representado como relevante para o funcionamento adequado do ensino básico e do ensino secundário. O ensino superior deixou de ser perspetivado

como um setor separado, mas como parte do sistema global de ensino. É certo, no entanto, que continuou a ser-lhe imputado também um papel chave na construção da nação e da coesão social.

Para além dos fatores já enunciados - crescimento demográfico, massificação relativa do ensino secundário e os incentivos governamentais para acesso - nos anos 1990, o ensino superior continuou a crescer e a diversificar-se tanto na quantidade, como na diversidade institucional. Este crescimento numérico foi, sobretudo, resultante do surgimento de novos provedores, tais como instituições privadas, universidades especializadas, ensino à distância e instituições de pesquisa, as quais passaram a integrar o sistema de ensino superior. (Beverwijk 2005).

Apesar de existirem similaridades no desenvolvimento dos sistemas de ensino superior da África Sub-Sahariana, tal como já sublinhamos, torna-se importante observar os cuidados necessários para os não considerar num mesmo grau substantivo de homogeneidade. De facto, os sistemas de ensino superior na África subsaariana são bastante diversos. Saint (1992) procura caracterizar a tendência, por grupos de países, destes sistemas face ao níveis de crescimento e ao comportamento dos governos relativamente ao aumento da procura. Países como o Malawi a Tanzânia e a Serra Leoa possuem pequenos sistemas com taxas de crescimento estável. Por outro lado, países há, com pequenos sistemas, uns de expansão lenta (Burundi, Togo e Uganda) e outros de expansão mais rápida (Benin, Burkina Faso e Moçambique). Outro contexto engloba os países com sistemas de tamanho médio e com alguma diferenciação institucional, como sejam os casos do Congo, Gana ou Zimbabwe e, ainda, sistemas multi-institucionais de grande tamanho, como são, por exemplo os casos da Nigéria, Madagáscar, Camarões ou o Kénia.

No que respeita à procura do ensino superior na África subsaariana, os governos têm respondido a este fenómeno de forma diferenciada. De novo, de acordo com Saint (1992), é possível distinguir em África duas abordagens genéricas. A primeira, tipificada pela Nigéria, Kénia e Camarões refere-se à primazia do incremento do acesso à universidade. A lógica deste incremento é guiada pela oferta. O aumento do número de universidades e de graduados traria benefícios aos países, através da elevação da base de conhecimento da força de trabalho. A segunda abordagem, ilustrada por países como o Malawi e a Tanzânia, refere-se a políticas governamentais que têm limitado o acesso ao ensino superior, realizando esforços no sentido de assegurar o controlo e a garantia da qualidade do sistema.

Não obstante a trajetória percorrida pelos sistemas em África, muitas das metas que os diversos países almejam atingir, e que têm sido consignadas ao longo da sua história recente, como países independentes, permanecem válidas nos dias de hoje. Embora, como temos vindo a referir, haja diferenças entre os vários países africanos, as expectativas em torno do que cada um deles pretende alcançar com a implementação das políticas para o ensino superior não são significativamente distantes. Assim, Akintayo & Oghenekehwo (2008), partindo da experiência nigeriana, alargam aos demais países africanos um conjunto de perspetivas institucionais que desafiam os “*policy makers*” e os implementadores de políticas de ensino superior em África. Deste modo, reitera-se a validade e a importância da criação de uma força de trabalho qualificada ao serviço do desenvolvimento dos países africanos, num quadro em que se tenta preservar e sedimentar a identidade e unidade da nação. Traça-se, igualmente, um cenário no qual se promove a relação e a interação entre os diversos atores do ensino superior, no país, incluindo ao nível internacional, acentuando-se a necessidade de incorporar, na formação superior, os aspetos atitudinais, como sejam a cultura da ética individual e social e a consciência ambiental.

Um fator de realce, que se estrutura nos princípios e na noção de utilitarismo, ganha cada vez maior corpo. Referimo-nos à ênfase colocada no saber fazer, pois para além das capacidades intelectuais, recomenda-se a aquisição de habilidades práticas, para que ambas concorram para a elevação da autoconfiança e da autoestima dos graduados, tornando-os membros ativos e úteis à sociedade.

Para além da assunção destes princípios, os sistemas de ensino superior, em África, não estão também dissociados do contexto global, tendo, por isso, que considerar o alinhamento das reformas com a agenda mundial do ensino superior. Tal não sucede sem alguns constrangimentos e até resistências, tomando em conta o nível de desenvolvimento, os contextos sócio-económicos e as legítimas aspirações, em grande medida, acima descritas. O quadro torna-se ainda mais complexo, quando a missão e a visão das IES se apresentam num contexto de diversificação e de novas dimensões a serem tidas em conta.

Akintayo & Oghenekehwo (2008) levam-nos de novo a refletir sobre aspetos basilares que consubstanciam a discussão à volta dos sistemas de ensino superior na atualidade, abrangendo, igualmente, África, como sejam, as estritas e rigorosas condições de adesão à autonomia universitária - usando os parâmetros das melhores práticas globais. Neste âmbito, recomenda-se uma política de diversificação de fundos, através da atração de financiamentos do setor privado (não se trata de fundos ou de

programas direcionados pelas agências especializadas de financiamento), procurando preços mais adequados para os serviços prestados pelo ensino superior. Deste modo, é requerida uma reestruturação e melhoria dos currículos com o objetivo de ir ao encontro das exigências nacionais e globais da competição para o desenvolvimento. Aliás, o aspeto competitivo é, também, realçado na discussão sobre a descentralização do ensino superior, tendo em vista a melhoria dos desempenhos no quadro de um sistema concorrencial e de premiação das IES. Dois aspetos, interligados, completam o cenário - a medição da qualidade e uma sua efetiva monitorização, visando salvaguardar o cumprimento dos *standards* pretendidos e previamente estabelecidos.

A argumentação de Akintayo & Oghenekehwo (2008) é demonstrativa da ideia de que as reformas do ensino superior em África, em curso na maioria dos países do continente, seguem, mais uma vez, a lógica das reformas dos países europeus. Tendo como base a sua história e o facto dos sistemas de ensino vigentes, na sua grande maioria, seguirem modelos herdados dos países colonizadores, as universidades e outras IES têm sido compelidas, tal como defendem Sall & Ndajaye (2007), a aderir ao “processo de Bolonha”. Esta adesão pressupõe, como principais linhas orientadoras, a organização do ano académico em dois semestres, os três ciclos de estudos conhecidos abreviadamente como LMD (graus de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), bem como a divisão dos currícula em créditos académicos.

Para além destas reformas, os autores enfatizam que, no mesmo âmbito da globalização, um crescente número de países africanos têm aceitado a instalação, nos seus territórios, de IES privadas dos Estados Unidos da América, Canadá e Europa. Estas novas entidades, bem como as universidades públicas, têm levado a cabo programas de ensino, baseados, sobretudo, nos princípios das universidades do “norte”, cuja grelha curricular se enquadra no âmbito das redes de cooperação internacional, como é o caso da AUF – países falantes do Francês.

Não se pode dizer que as transformações em curso têm vindo a ser realizadas de forma linear e isenta de conflitos. São evidentes as diferenças existentes, conforme os interesses em jogo.

Em linha com o que temos vindo a tecer, e tal como nos é dado a perceber nos capítulos anteriores, práticas da globalização, como o empreendedorismo, o *managerialismo* e as privatizações, têm sido cada vez mais evidentes no ensino superior, afetando profundamente a vida institucional em muitas partes do mundo e, certamente, também em África. Apesar de, nesta perspetiva, o ensino superior ser visto, crescentemente, pela sua capacidade de resposta às necessidades sociais e

económicas, especialmente quanto à sua contribuição para a competitividade nacional e regional, assumindo as condições dos estudos efetuados por Currie e Subotzky (2000), é a possibilidade da existência de modelos alternativos que possam combater a deriva em direção a práticas aparentemente inevitáveis da globalização. O interesse desta abordagem radica no facto de, entre os países abordados, constar, como exemplo a África do Sul. As alternativas têm como suporte dois pressupostos fundamentais. Um deles, refere-se a opções por práticas diferentes levadas a cabo na organização interna das universidades. Outro, diz respeito às responsabilidades externas da universidade para com os serviços de desenvolvimento comunitário. Deste modo, o foco principal da alternativa ao modelo *managerialista* na organização universitária reside na governação democrática da universidade, o que parece proporcionar mais garantias de uma maior participação colegial no seio da mesma. Por outro lado, as parcerias orientadas para os serviços à comunidade, impulsionam metas visando a equidade social, e incorporam valores democráticos e preocupações para com o bem público.

A principal reivindicação é a de que, conjuntamente, estas práticas internas e externas constituam uma importante via alternativa à “omnipresente”, universidade empreendedora, ao *managerialismo*, aos interesses corporativos e ao bem privado. França, Noruega e África do Sul são bons exemplos de países que, embora utilizando, cada um deles, modos diferentes, têm criado um contexto nacional favorável a alternativas ao modelo neoliberal, de “melhores práticas”, que tem vindo a “varrer” o Mundo. Este modelo, tal como referido atrás, tem a sua origem em países de influência anglo – saxónica (Anglo-Americana para ser mais preciso) e foi difundido através de organizações supranacionais, como é o caso do BM e da OCDE. A França a Noruega e a África do Sul, com tradições diferentes das dos Estados Unidos e da Grã-Bretanha, adotaram algumas reformas económicas neoliberais, mas resistiram a outras (Neave, 2012). Continuando a referenciar estudos efetuados por Currie e Subotzky (2000), importa detalhar, mais especificamente, as opções tomadas pela África do Sul²⁵ por se

²⁵Embora este país não seja muitas vezes referenciado, tendo em conta o seu maior grau de desenvolvimento económico, em comparação com a maioria dos países africanos, e, as suas especificidades históricas, resultantes do legado do apartheid, dois motivos fundamentais conduziram-nos a tomá-lo como exemplo: o primeiro, porque, mesmo considerando a influência da globalização as opções tomadas pela África do Sul, exemplificadas particularmente pelo QNQ-AS reflete, em nossa opinião, os interesses, a realidade sócio-económica e as especificidades do país, o que é de sublinhar; o outro, pela proximidade geográfica a Moçambique e porque ambos os países pertencem ao mesmo bloco regional – SADC, o que suscita, à partida, o interesse pela comparabilidade e grau de influência de cada um dos sistemas respetivos, do ensino superior.

tratar de um país africano. O Governo pós *apartheid* adotou, voluntariamente, muitas medidas de ajustamento estrutural, de cariz neoliberal, em linha com os desígnios do BM e do Fundo Monetário Internacional (FMI). Contudo, num contexto de grandes disparidades sociais geradas pelo *apartheid*, o imperativo da equidade conduziu à necessidade de uma Constituição e um quadro de políticas públicas fortemente progressista. Esta realidade proporcionou à nação sul-africana e às suas IES a oportunidade para a busca do equilíbrio, conducente à reparação das injustiças sociais provocadas pelas reformas económicas neoliberais. Um dos importantes caminhos para atingir esse equilíbrio parece ter sido o modelo de parceria entre o ensino superior e os serviços prestados à comunidade.

Um dos aspetos referenciais que pode servir como exemplo elucidativo, na linha do que temos vindo a descrever, e revelador de uma certa afirmação do contexto sul-africano, é o seu Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior. O QNQ- AS (2007) reflete, claramente, as articulações e interligações existentes entre os diversos tipos de IES existentes, bem como os graus conferidos, num sistema, que, conforme a classificação baseada em Scott (1995), pode ser historicamente considerado como binário. De facto, o primeiro ciclo de estudos mantém, correspondendo aos níveis máximos de graduação, o “Bacharelato” (*Bachelor’s Degree*) ou o “Diploma Avançado”. Contrariamente a “Bolonha”, o segundo ciclo não possui apenas a qualificação de Mestre, precedendo à mesma, o “bacharelato honorável” (*bachelor honours degree*) ou o “diploma de pós graduação”. Numa perspetiva diferente, Moçambique, país vizinho da África do Sul, e, pretensamente, com algumas afinidades, persegue, embora com alguma polémica, pormenorizada mais à frente, o modelo LMD. Não obstante, a retórica da integração (ou harmonização) regional, parece-nos que o modelo moçambicano tende mais a seguir os laços históricos que o prendem ao ex-colonizador²⁶ e, eventualmente à “força” dos acordos de Bolonha, e menos às características que permitiriam uma maior homogeneidade com a região onde se insere.

Sobre a questão em análise, Sall e Ndajaye (2007), apresentam-nos o exemplo dos sistemas de ensino superior dos países Africanos, sob influência do “domínio” francês, que chegaram a adotar, o chamado duplo *PHD*, (*PHD*, seguido de um “*PHD* de Estado”). Porém, esta forma segmentada de considerar o terceiro ciclo, deixou de existir, passando

²⁶Esta comparação é feita tendo em conta o quadro nacional de qualificações de Portugal estabelecido pela Portaria n.º 782/2009 de 23 de julho, *Diário da República*, 1.ª série — N.º 141 — 23 de julho de 2009, na qual os níveis de qualificação 6, 7 e 8 correspondem aos graus de Licenciatura, Mestrado e Doutoramento

a uma configuração unificada, em resultado, certamente, das mudanças efetuadas nos sistemas internacionais do ensino superior e do “poder” da globalização.

Os exemplos fornecidos, podem querer revelar que as alterações efetuadas e as eventuais ineficiências das atuais reformas universitárias estão condicionadas por fatores políticos e por fatores históricos.

Sustentando o que temos vindo a afirmar, buscamos o caso paradigmático da Nigéria que, sendo um dos países de África com mais população e recursos, merece um lugar de destaque na análise que temos vindo a efetuar. Ng’ethe; Subotzki & Afeti, (2006) consideram o sistema de ensino superior na Nigéria bastante diversificado, mas, contrariamente ao que se verifica na África do Sul, sem a articulação necessária entre os diversos tipos de ensino oferecidos. Os programas de graduação nas universidades têm a duração de quatro anos, conferindo o grau de Bacharel. Igualmente, os programas ministrados pelos politécnicos têm, também, a duração de quatro anos, embora, subdivididos em dois ciclos - 2 anos para o curso do Diploma Nacional (ND) e dois anos para o curso do Diploma Nacional Superior (HND). Existe, ainda, outra variante com a duração de três anos, destinada à formação de professores nos colégios de educação.

Em jeito de conclusão a este capítulo, podemos então considerar que os sistemas de ensino superior em África, regendo-se por “Bolonha”, podem retirar alguns ensinamentos que ajudarão a melhorar o seu funcionamento e a sua eficácia. Aliás, dificilmente os países africanos poderão resistir ao movimento global que pontifica na nossa era. É claro, no entanto, que os níveis de desenvolvimento dos sistemas educacionais, da economia e das sociedades, para além das especificidades de cada país ou região, exigem inovação e criatividade para que se torne possível definir um sistema de qualificações que corresponda às realidades de cada país, mas que, ao mesmo tempo, seja suficientemente aberto e flexível para a sua comparabilidade e inserção regional e global. Aliás Santos (2005), reconhecendo as pressões da globalização neo-liberal sobre a universidade, propõe a necessidade de uma resposta na forma de globalização contra-hegemónica que mantém a ideia de projeto nacional, concebendo-o, no entanto, de um modo não nacionalista ou *autárquico*. Santos (2005), argumenta que:

“No século XXI só há nações na medida em que há projetos nacionais de qualificação de inserção na sociedade global. Para os países periféricos e semiperiféricos, não há qualificação sem que a resistência à globalização neoliberal se traduza em estratégias de globalização alternativa”(p. 165)

Para que isto possa acontecer, é nosso entender que se torna necessário expandir e diversificar o ensino superior, garantindo relevantes padrões de qualidade e o alargamento do acesso. Por outro lado, o perfil do ensino superior pode integrar, não somente um conjunto de objetivos e meios direcionados para o setor da economia moderna, mas, também, para o setor tradicional da economia, que possui uma relevância particular em África. De facto, a organização do sistema pode contemplar a disseminação do conhecimento moderno para aqueles que vivem numa economia de subsistência, intermediando o alcance do conhecimento e das tecnologias entre as comunidades em desenvolvimento. O sucesso destas propostas pode ser posta em causa pelas opções dos doadores, ao insistirem na maior importância do ensino básico, o que levaria ao afastamento da atenção sobre o ensino superior, criando um risco adicional do seu declínio em África. No entanto, esse posicionamento torna-se cada vez menos viável, por um lado, pela mudança de paradigma, como atrás referido, e, por outro, por conta de um forte e dinâmico movimento que se desenvolve na direção da renovação das relações com os doadores. Estes são cada vez mais considerados como parceiros, ao invés da subsistência da relação de dependência, como vinha acontecendo, no quadro de uma nova ordem social e de desenvolvimento globalizado que se procura afirmar.

Toda esta conjuntura resulta de movimentos e transformações dinâmicas que se registam no Mundo e, dos quais, África e os seus países não se poderão desligar. Isto significa, portanto, que as premissas validadas para os sistemas de ensino superior estão sujeitas a pressões constantes que poderão conduzir à alteração dos pressupostos e configurar novas realidades.

Capítulo IV - Estratégias metodológicas

Introdução

A condição de Moçambique, enquanto país em vias de desenvolvimento, torna pertinente a análise sobre as concepções do ensino superior e do seu impacto na definição de políticas e na estruturação do sistema e das instituições.

A sociedade e a economia do conhecimento, embora sejam consideradas como um quadro de referência para o crescimento e desenvolvimento económico e social, criam, também, constrangimentos e potenciais fragmentações na ordem social dominante. Simultaneamente as ideias sobre a importância e relevância do mercado no ensino superior são, também, cada vez mais divulgadas globalmente. Neste contexto, é necessário compreender quais as concepções dominantes sobre o ES em Moçambique. Será que as concepções explícitas e implícitas que envolvem as IES moçambicanas, estão, como acontece num grande número de sistemas, a incorporar a noção de que o ES se deve orientar para o mercado e para a economia? Ou, pelo contrário, numa concepção oposta à globalização, poderão as concepções que suportam as políticas do ensino superior ter em linha de conta as especificidades próprias de Moçambique?

Vários aspetos emergem como prováveis fatores influenciadores da existência de concepções específicas ao contexto Moçambicano. Entre estes, destacam-se a criação da identidade e unidade nacional, a herança histórica e cultural e a corrente desenvolvimentista. Do mesmo modo, as questões também se podem estender à relação entre as políticas do ensino superior em Moçambique e as dos países da região. Referimo-nos à relação entre integração, ou harmonização, interrogada do ponto de vista das perceções que os atores políticos e institucionais moçambicanos têm deste processo.

Aliado à identificação das concepções dominantes sobre o ensino superior, contidas nas definições de políticas, importa analisar, igualmente, o papel dos atores chave no processo de formulação e implementação de políticas, o nível de participação de cada ator e a relação entre os diversos *stakeholders*. Deste modo, uma das propostas deste estudo é caracterizar o sistema de ensino superior em Moçambique a partir do conteúdo das políticas e das perceções destes atores sobre os princípios que as enformam e os modos da sua execução. Neste âmbito, interessa-nos, particularmente, enfatizar esta caracterização, socorrendo-nos das propostas de Scott (1995), apresentadas na componente teórica deste trabalho.

Um dos aspetos mais importantes nos sistemas de ensino superior contemporâneos, e Moçambique não é exceção, é a relação que se estabelece entre o Estado e outras forças sociopolíticas e institucionais mais diretamente interessadas no ensino superior,

ormente os académicos, o mercado e em alguns contextos outros atores da chamada “sociedade civil”. O “Triângulo de Coordenação” de Clark (1983) é um dispositivo que constitui uma sustentação para a nossa análise, permitindo clarificar e dar sentido à diversidade dos padrões, tipos e modelos que é possível encontrar no âmbito do sistema de ensino superior moçambicano. Na prática, a aplicação do dispositivo permite distinguir a relevância de cada um dos atores e o seu posicionamento no sistema. Privilegiando a utilização deste modelo, pretendemos situar o papel dos diversos atores nos processos de definição de políticas e da estrutura do sistema do ensino superior em Moçambique.

As políticas do ensino superior em Moçambique não estão alheadas dos marcos fundamentais contemporâneos que, de uma maneira ou de outra, influenciam os seus princípios e implementação. Analisar em que medida esses marcos sinalizam as estratégias e os processos de decisão, constitui, igualmente, um desafio da nossa pesquisa empírica. Referimo-nos, em particular, às declarações de alcance universal, como é a “Declaração Mundial sobre o Ensino Superior para o Século XXI”, conhecida também como “Declaração de Paris”, as medidas complementares sequenciais a esta declaração, referentes a África, em especial o protocolo sobre Educação e Formação da SADC (*Southern Africa Development Community*) – Comunidade dos países da África Austral, onde Moçambique se insere, e, ainda, os acordos de Bolonha e a leitura do seu impacto.

A declaração de Paris assenta, fundamentalmente, em dois documentos: a “Declaração Mundial sobre a Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação” e o “Marco Referencial de Ação Prioritária para a Mudança e o Desenvolvimento do Ensino Superior”. (Werthein & Cunha, 2001)

De entre os conteúdos destes documentos, realçamos os que, em nosso entender, assumem maior importância para a observação e análise comparativa do contexto do ensino superior em Moçambique. Desde logo, a importância do ensino superior para o desenvolvimento socioeconómico e cultural e a preparação das novas gerações com novas habilitações, conhecimentos, ideais e atitudes cidadãs; a pesquisa inovadora no ensino superior para o avanço da ciência; a relação entre o ensino superior, o mundo do trabalho e os outros setores da sociedade; a massificação e formação ao longo da vida e a qualidade; e, ainda, o acesso ao ensino superior baseada no mérito, admitindo-se eventuais exceções para grupos discriminados historicamente e socialmente.

Esta última questão torna-se pertinente para o caso de Moçambique quer na perspectiva da promoção da diminuição das assimetrias regionais, quer na procura da igualdade de género. A União Europeia, a nível do ensino superior, e no âmbito do

processo de Bolonha, tomou medidas significativas com vista à instituição de um quadro global para as qualificações. Com base nos acordos celebrados em Bolonha (1999), em Praga (2001) e em Berlim (2003), os ministros do ensino superior de 45 países europeus acordaram na adoção de um quadro global para as qualificações, que integra indicadores baseados em resultados da aprendizagem relativos aos três ciclos do ensino superior. Introduz, igualmente, limites de créditos para o primeiro e segundo destes ciclos, tentando estabelecer o princípio da complementaridade no espaço europeu (Bergen, 2005). De que modo, os princípios balizadores de “Bolonha”, cruzados com a grande diversidade de sistemas nos países da África Austral, contribui para um “Quadro Nacional de Qualificações em Moçambique”, comparável e harmonizado com a dimensão regional e internacional do ensino superior?

Oferece-nos ainda, no quadro da pesquisa, analisar outros instrumentos de aplicação de políticas de ensino superior. Referimo-nos particularmente, ao “Sistema de Avaliação, Qualidade e Acreditação” e ao “Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos”, que nos parecem constituir outros pilares fundamentais da reforma do ensino superior em Moçambique, ora em curso. Como decorreram os processos de elaboração? Como estão a ser entendidos e aplicados nas IES? Que eventual avaliação se pode já efetuar da sua aplicabilidade?

1. Objetivos da investigação

O trabalho de investigação que nos propomos realizar persegue, como objetivo geral, analisar as concepções dominantes de ensino superior nos atores envolvidos no sistema de ensino superior em Moçambique. No fundo, este trabalho lida com a questão de saber que quadro de referência dominante está, neste momento, a emergir na definição das diferentes dimensões estruturantes para o sistema de ensino superior em Moçambique.

Na realização do trabalho, importa definir e operacionalizar as diversas dimensões que envolvem e caracterizam o sistema. Assim, o objetivo geral é traduzido em diversos objetivos específicos. Genericamente, três grandes áreas formam o quadro global, desdobrando-se, cada uma delas, em vários componentes.

Um primeiro objetivo específico situa-se no âmbito da deteção dos elementos específicos do discurso político e histórico, que transportam diferentes concepções do ensino superior, que suportaram, a um nível global, a estruturação pós-colonial do sistema de ensino superior moçambicano. O desenvolvimento deste objetivo envolve o enquadramento da evolução histórica do ensino superior, as estratégias estabelecidas,

as decisões legais tomadas, e, ainda, as influências exercidas sobre o próprio sistema. A contextualização histórica do ensino superior em Moçambique procura caracterizar a representação dos atores políticos sobre a origem da universidade no país, o seu rumo e as contingências do seu desenvolvimento. As estratégias e decisões legais tomadas incidem, por sua vez, sobre a estruturação dos ciclos de ensino, a identificação de políticas e ações relacionadas com a integração regional e global. Neste objetivo, incluímos, igualmente, a caracterização das mudanças políticas, económicas e institucionais que se verificam no país, as quais podem condicionar, igualmente, as conceções de ensino e a própria evolução do sistema. Neste contexto, as relações que se desenvolvem com a economia de mercado e a divisão de trabalho podem ser determinantes nas referências ideológicas que enquadram o sistema.

Um segundo objetivo específico, incluído no âmbito da problemática da organização e monitorização do sistema, procura identificar o grau de autonomia das IES e caracterizar as relações que, deste modo, se desenvolvem com outros atores. O modelo de coordenação de Clark e o modelo da “metáfora da flutuação” constituem uma opção preferencial, como instrumentos conceptuais, que ajudam à prossecução deste objetivo. Em particular, estes modelos permitem identificar, globalmente, as modalidades de participação do Estado e de outros atores no financiamento e na dinamização do ‘mercado’ do ensino superior.

Um terceiro objetivo específico está relacionado com uma perspetiva diacrónica; ou seja de que forma a análise dos ‘*outcomes*’ acumulados com o funcionamento do sistema nos ajudam a identificar o processo evolutivo da produção e difusão do conhecimento académico, e qual o seu impacto nas conceções que os diferentes atores desvendam sobre o ensino superior em Moçambique. Um quarto, e último objetivo específico, prende-se com a procura de elementos, nas narrativas oficiais e individuais, que permitam perspetivar a eventual contribuição do ensino superior moçambicano para a edificação da Nação, do Estado e da identidade nacional, no contexto de desenvolvimento económico e social do país.

A natureza deste conjunto de objetivos, construídos para guiar a componente empírica do estudo, estão na base e justificam as nossas opções e estratégias metodológicas, centradas na análise qualitativa. Esta processa-se com base na seleção dos documentos de política e estratégia e na realização de entrevistas a atores sociais e atores políticos chave.

2. Estratégias metodológicas da investigação

Os métodos quantitativos e os métodos qualitativos possuem campos de ação diferentes. Os primeiros, com o suporte de técnicas estatísticas, geram dados descritivos, uma análise potencialmente mais objetiva, exata e controlada, sendo, portanto, mais rígida. O segundo, sendo mais maleável, segue procedimentos e recorre a indicadores não frequenciais passíveis de permitir inferências. A validade da sua análise obtém-se, principalmente, quando se realizam deduções sobre um acontecimento ou sobre uma variável de inferência precisa (Bardin, 1995).

Outra importante característica da metodologia qualitativa consiste na heterodoxia na etapa da análise de dados. A variedade do material obtido exige do investigador uma capacidade analítica e integrativa, que, por sua vez, é consequência do desenvolvimento das capacidades criadoras e intuitivas.

A informação de base dos métodos qualitativos prende-se com a ausência de uma característica ou do modo como estão articulados os elementos do «discurso», uns com os outros, apoiando-se num número pequeno de informações complexas e pormenorizadas (Quivy & Campenhoudt, 2008). No paradigma qualitativo, de acordo com Alberto Sousa (2005), a realidade não se apresenta objetiva, nem é apenas uma única. Admite-se que a sua apreensão subjetiva resulta em tantas interpretações da realidade quantos os indivíduos que as considerarem.

No quadro da análise sobre as concepções que suportam a estruturação do sistema de ensino superior em Moçambique, a abordagem qualitativa viabiliza melhor a possibilidade de analisar e interpretar as motivações e sentimentos dos atores que participam neste estudo, o que não seria possível com uma estratégia metodológica quantitativa. Em vez de se procurarem leis, que possam ser extensíveis a toda a população, procura-se compreender os mecanismos e como se manifestam certos comportamentos, atitudes, hábitos, e tendências.

Para além disso, a análise interpretativa, permitida pela metodologia qualitativa, assim como a dimensão mais reduzida da amostra, não impedem a profundidade dos discursos. Coadunam-se, assim, com a finalidade do nosso trabalho e com os resultados pretendidos. Como sublinha Bogdan & Biklen (1994), nas estratégias qualitativas:

“Os dados recolhidos são (...) ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas (...). As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. Ainda que específicas à medida que

recolhem os dados, (...) privilegiam, essencialmente, a compreensão dos comportamentos a partir da perspectiva dos sujeitos da investigação.” (p. 16)

Assim, é no âmbito deste quadro referencial que pretendemos realizar a investigação, mesmo admitindo que outras opções metodológicas poderiam ser seguidas. A análise procurará não ficar refém de uma rigorosa ordem classificativa, enveredando pela investigação interpretativa das descrições pessoais e opiniões individuais, incluindo a posição interpretativa do investigador, mesmo tendo em conta o seu carácter subjetivo. Ela permite ao investigador ter a capacidade de desenvolver o seu próprio método, em linha com o seu objeto, objetivos e pressupostos teóricos da investigação ou outros fatores a que esta possa estar sujeita (Maroy, 2005). Para que a posição tomada possa ser desenvolvida, tal pressupõe uma cuidadosa preparação e estruturação do trabalho, incluindo a definição das ferramentas de recolha de dados e uma adequada análise, de modo a obter resultados relevantes para os objetivos da investigação empreendida.

A conceptualização assumida ao longo dos diversos capítulos do trabalho constitui um marco de referência para fundamentar a componente de estudo empírica que nos propomos desenvolver. Esta opção permite obter uma interpretação devidamente enquadrada dos resultados obtidos nas diferentes fases da componente empírica deste estudo.

3. Instrumentos de recolha da informação: documentos e entrevistas

Partindo das premissas acima descritas, para complementarmos a pesquisa bibliográfica e dar sentido ao nosso enquadramento teórico - conceptual, elegemos, no quadro da análise qualitativa, dois instrumentos básicos para a recolha de dados.

Um dos instrumentos é a pesquisa documental, que surge como resultado da recolha e verificação de documentação útil para o tema em discussão, assumindo, no estudo, um carácter complementar. Por seu turno, a entrevista constitui, neste estudo, o instrumento privilegiado de recolha de informação, sendo o mais relevante para a dimensão do nosso objetivo. De facto, a entrevista pode proporcionar a obtenção de dados próprios, o que constitui um dos propósitos metodológicos desta investigação.

3.1. A recolha e análise de documentos

Um dos instrumentos utilizados na investigação, embora em menor escala, tal como nos referimos acima, centra-se na análise documental. A análise documental é um

método de recolha e de verificação de dados que tem como objetivo permitir o acesso às fontes pertinentes, normalmente escritas, fazendo, desta forma, parte da heurística da investigação. Esta enquadra-se no espectro da análise de conteúdo, incidindo sobre documentos relativos a um local ou a uma situação. Embora a sua expressão possa conduzir ao foro teórico, devido à utilização do termo «análise», ela é, igualmente, utilizada na perspetiva da recolha de dados. A principal vantagem da investigação, ou pesquisa documental, refere-se à possibilidade de obtenção do conhecimento de uma série de factos, muito mais vasta do que se poderia alcançar com a investigação direta. Aliás, é o que acontece com a “revisão bibliográfica”, que faz uma abordagem dos estudos teóricos e das investigações empíricas, que se vão sucedendo num determinado campo da atividade científica. Porém, uma das suas grandes desvantagens reside na possibilidade de algumas das fontes apresentarem, eventualmente, dados errados e conclusões inadequadas. Estas circunstâncias conduzem à necessidade de diversificar as fontes consultadas, analisando, em profundidade, toda a informação obtida, de modo a detetar contradições e incoerências (Sousa, 2005).

Do ponto de vista técnico a análise documental corresponde a uma observação de artefactos escritos (Lessard-Hébert, Goyette & Boutin, 2008). De acordo com Pick e López (1995) os documentos objeto de análise podem ser públicos, privados ou pessoais. No caso desta investigação foram eleitos como documentos para análise essencialmente as peças legais referentes ao enquadramento global do ensino superior moçambicano.

Numa outra lógica classificativa, Sousa, (2005) distingue “pesquisa documental” de “investigação documental”. A primeira refere-se às fontes primárias, ou seja, a todos os materiais que não foram sujeitos a tratamento analítico. Nesse grupo, incluem-se os documentos oficiais a legislação, artigos de jornais, gráficos, etc. A “investigação documental”, por sua vez, diz respeito às fontes secundárias, que incluem estudos de interesse histórico, relatórios de investigação, teses, artigos científicos etc.

Não obstante, a pesquisa, ou investigação documental, ao ser baseada no que já existe, é suscetível de contribuir para a produção de materiais empíricos novos, fruto da criatividade e inovação do investigador (Saint-Georges, 1995). Contudo, este não é o objetivo deste trabalho.

São, estes, essencialmente, os pressupostos que constituem a base de recolha da documentação que suporta a nossa investigação. A documentação selecionada para análise, expressa, em grande medida, as principais conceções do ensino superior, disseminadas por diferentes documentos políticos, incluindo documentos de estratégia

nacional e peças legislativas. A seguir, no quadro 6, apresentamos os diferentes documentos que integraram o corpo do nosso trabalho.

Quadro 6 – Lista de Documentos Analisados

Sistema Nacional de Educação - Lei nº 6/92 de 6 de maio
Lei nº 27/2009 de 29 de setembro - Lei do Ensino Superior
Lei nº 5/2003 de 21 de janeiro - Anterior Lei do Ensino Superior
Decreto-lei n.º 48/2010 de 11 de novembro – Licenciamento e funcionamento das IES
Decreto-lei n.º 30/2010 de 13 de agosto - Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior
Plano Estratégico para o Ensino Superior (2000-2010) e suas alterações pontuais
Plano Estratégico para o Ensino Superior (2011-2020)
Proposta do Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior
SINAQUES - Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (Decreto n.º 63 /2007)
SNATCA – Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos

Para além destes documentos, os testemunhos de diferentes atores políticos, sociais e institucionais, recolhidos através de entrevistas, constituíram-se como fontes de informação primárias do nosso estudo. A análise categorial e temática dos protocolos destas entrevistas permitiram-nos produzir desenvolvimentos empíricos e interpretativos que, na nossa perspetiva, cobrem as dimensões mais salientes do campo das conceções do ensino superior em Moçambique.

3.2. A escolha e o conceito de entrevista

A entrevista parece-nos constituir o instrumento de recolha de informações mais adequado aos nossos propósitos investigativos, sobretudo pela compreensão elevada e rica que a técnica permite (Ruquoy, 2005). Nesta base, e “*na medida em que permite uma interlocução direta entre os atores sociais envolvidos nesta acção*” (Carvalho, 2006, p. 245), a entrevista é um instrumento privilegiado de pesquisa e recolha de dados na análise qualitativa. Embora haja uma grande diversidade de objetivos e contextos de

utilização das entrevistas, assim como das suas formas de concepção e estrutura (Guerra, 2006), a entrevista, no âmbito do que temos vindo a considerar, é caracterizada por Quivy e Campenhoudt (2008) da seguinte forma:

“Nas suas diferentes formas, os métodos de entrevista distinguem-se pela aplicação dos processos fundamentais de comunicação e de interação humana. Corretamente valorizados, estes processos permitem ao investigador retirar das entrevistas informações e elementos de reflexão muito ricos e matizados. Ao contrário do inquérito por questionário, os métodos de entrevista caracterizam-se por um contacto direto entre o investigador e os seus interlocutores e por uma fraca directividade por parte daquele” (p. 191-192)

A entrevista, no âmbito da pesquisa qualitativa, constitui um meio de construção do conhecimento. De acordo com Kvale (1996), uma entrevista é literalmente uma visão *inter*, uma troca de pontos de vista entre duas pessoas conversando sobre os seus interesses mútuos. A mesma posição é corroborada por Quivy & Campenhoudt (2008), quando consideram que se estabelece uma troca, na qual o entrevistado exprime as suas perceções, interpretações e experiências, sobre uma determinada situação ou acontecimento, e o entrevistador facilita essa expressão, através das suas perguntas e reações, seguindo os objetivos da investigação. A entrevista possui, igualmente, a flexibilidade necessária para se adaptar às necessidades de cada situação, de cada sujeito e de cada questão, proporcionando uma maior oportunidade ao entrevistador para avaliar diretamente as opiniões atitudes e a ênfase que o entrevistado coloca nas suas respostas (Sousa, 2005). As entrevistas “(...) *suscitam, também, um discurso mais livre e possibilitam uma recolha de informação que não é deformada pela imposição de uma estrutura rígida, tal como acontece, por exemplo, com o questionário fechado*” (Carvalho, 2006, p. 245).

A virtude desta ferramenta, traduzida pelas vantagens indicadas, não significa que, tal como outras técnicas, também não apresente desvantagens. Uma das suas desvantagens, em geral, incluindo as da presente investigação, resulta do facto de serem dirigidas a uma individualidade, a um ser singular, o que, segundo Ruquoy (2005), é paradoxal, quando as ciências sociais se interessam pelo coletivo. Importa que o entrevistador tenha isso em conta, pois o entrevistado, embora uma entidade singular, representa os interesses de um grupo social. Ruquoy (2005) sustenta, ainda, que a utilização da entrevista, porque longe dos procedimentos formalizados e identificáveis que caracterizam a imagem da ciência, pode traduzir-se num aspeto negativo. Outra das questões limitantes advém do facto de sujeitos colocados frente a frente não poderem garantir que as informações obtidas sejam idênticas em situações de interação

diferentes. Daí o grau de subjetividade resultante. O dispositivo de interrogação não é rigorosamente o mesmo, e também não se pode garantir uma comparabilidade exata.

Na realização de entrevistas, a realidade social não é apresentada de forma direta, sendo transmitida através de interpretações e interações entre os diversos atores, que desenvolvem relações de poder distintas. Deste modo, não se tem acesso aos pensamentos e sentimentos dos indivíduos, pois produzem-se contextos específicos que vão de encontro a situações particulares (Carvalho, 2006). Para além disso, porque a entrevista é baseada no discurso, e assume uma forma narrativa, pode levar a interpretações múltiplas e estar sujeita a que os entrevistados possam construir as suas próprias narrativas baseadas num discurso social e politicamente racionalizado, não se circunscrevendo, pois, a um só tipo de reflexão profissionalmente determinada.

Existem diversas formas de entrevista, sendo que a escolha da modalidade a seguir, depende, particularmente, da adequação ao problema da pesquisa, dos objetivos da mesma, dos tipos de entrevistados e também da habilidade e preferência do investigador. As formas de entrevistas mais utilizadas em ciências sociais são: a entrevista estruturada, semiestruturada, aberta, entrevistas com grupos focais, história de vida e também a entrevista projetiva (Boni & Quaresma, 2005). Sem por em causa esta classificação, Ruquoy (2005) apresenta formas de entrevista similares, mas com uma classificação conceptual diferente, mais adequada, em grande medida, a propósitos psicoterapêuticos: diretiva, semidiretiva, relato de vida e não diretiva.

Tendo em atenção o facto de nesta investigação termos optado pela entrevista semidiretiva, como instrumento de recolha de informação vamos, sucintamente, analisar esta técnica, contextualizada no nosso trabalho.

A entrevista semiestruturada integra-se no grupo das entrevistas de estrutura pré-estabelecida, as mais usadas em ciências sociais, que procuram transmitir fielmente as informações do entrevistado, sem qualquer interferência da opinião do entrevistador, de modo a não contaminar as respostas dadas (Pick & López, 1995). É reconhecida, igualmente, a necessidade de utilização de um roteiro que guie o entrevistador, admitindo, portanto, um mínimo de estruturação prévia, com base no quadro teórico geral e de uma planificação cuidadosa (Markoni & Lakatos, 2009). A entrevista semiestruturada é utilizada quando se pretende delimitar o volume das informações, obtendo, assim, um direcionamento maior para o tema, a fim de que os objetivos sejam alcançados (Boni & Quaresma, 2005). Esta variante, como vimos antes, pode também ser designada por entrevista semidiretiva ou semidirigida (Quivy & Campenhoudt, 2008; Ruquoy, 2005)..

Para melhor enquadrar o âmbito em que se insere a entrevista semidiretiva, Ruquoy (2005) começa por enfatizar a ideia de que as entrevistas, classificadas num *continuum*, colocam num dos polos o entrevistador, que favorece a expressão mais livre do seu interlocutor, e noutro, o mesmo entrevistador estrutura a entrevista a partir de um objeto de estudo definido. Partindo desta premissa, a entrevista semiestruturada situa-se num plano intermédio, procurando responder a duas perguntas aparentemente contraditórias. Por um lado, permite que o entrevistado estruture o seu próprio pensamento à volta do objeto escolhido, resultando daí o aspeto parcialmente não diretivo. Por outro lado, a definição do objeto de estudo elimina o interesse, por parte do entrevistado, de considerações resultantes do seu pensamento, levando-o a aprofundar pontos que ele próprio não tinha explicitado. Daí, nesta linha, o aspeto parcialmente diretivo das intervenções do entrevistador.

As entrevistas semiestruturadas combinam, normalmente, perguntas abertas e fechadas, sobre as quais o entrevistado pode discorrer sobre o tema proposto. O investigador persegue um conjunto de questões previamente definidas, mas fá-lo num contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador dirige, no momento que achar oportuno, a discussão para o assunto que o interessa, fazendo, se necessário, perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista (Boni & Quaresma, 2005). Quivy & Campenhoudt (2008), consideram que a entrevista é semiestruturada no sentido em que não é inteiramente aberta, dispondo o investigador de um conjunto de perguntas - guião. Esta forma de recolher a informação permite ao entrevistado usar as palavras que quiser, na ordem que lhe convier; o entrevistador esforça-se, no entanto, por reencaminhar a entrevista sempre que o entrevistado se afasta dos objetivos estabelecidos.

As técnicas de entrevista semiestruturada têm também vantagem na “elasticidade” quanto à duração, permitindo uma cobertura mais prolongada de determinados assuntos. Além disso, a interação entre o entrevistador e o entrevistado favorece as respostas espontâneas e permite uma maior abertura e proximidade entre entrevistador e entrevistado, o que possibilita ao entrevistador abordar assuntos mais complexos e delicados (Sellitz *et al*, 1987).

Este conjunto de questões sustenta as escolhas metodológicas orientadas para a utilização da entrevista como instrumento de investigação. A sua concretização exige uma preparação adequada e a escolha corretamente direcionada dos atores e grupos a serem entrevistados

3.3. Realização das entrevistas

A escolha dos entrevistados e a preparação da entrevista é uma etapa muito importante da pesquisa. No quadro dos objetivos do trabalho, a escolha dos entrevistados foi efetuada em função do âmbito e do alcance das questões a serem colocadas, combinada com uma amostragem qualitativa relevante. Deste modo, sustentados pelos três guiões de entrevistas, previamente preparados, foi possível construir uma listagem de entrevistados familiarizados com o objeto da investigação. Assim, atores institucionais e académicos, docentes e estudantes e outros atores do campo empresarial, foram antecipadamente contactados, diretamente ou através dos meios tecnológicos ao dispor - telefone e correio eletrónico. O facto de trabalharmos numa universidade e a vivência tida com vários atores do sistema poderão ter facilitado os contactos e a realização da entrevista. Mesmo assim, não foi possível entrevistar todos os atores, inicialmente incluídos na planificação empírica do nosso trabalho, tendo sido necessário efetuar as substituições equivalentes no decorrer do processo. As maiores dificuldades surgiram na mobilização e realização de entrevistas aos responsáveis das empresas. Este fator, embora condicionante, não parece ter interferido, grandemente, na relevância dos resultados obtidos. Os guiões foram elaborados tendo em linha de conta a necessidade de conduzir a entrevista com um certo sentido lógico, procurando direcionar a sequência do pensamento do entrevistado. Procurou-se, tanto quanto possível, não efetuar perguntas diretas, de modo a obter uma narrativa natural, suscitando a memória do entrevistado para os interesses do investigador na linha, aliás, do que é defendido por Bourdieu (1999). Foram, igualmente, realizadas algumas perguntas de insistência de modo a obter informações mais consolidadas sobre uma determinada temática.

Na sequência dos objetivos da investigação, para o caso presente, optou-se por uma transcrição na íntegra das respostas incluindo as repetições. Esta orientação, na linha do defendido por Kvale (1996), deve-se à necessidade de categorizar a informação recolhida para posterior análise, e não somente transmitir algumas impressões gerais.

O quadro aqui traçado, sobre as vantagens da entrevista semiestruturada e os detalhes da sua execução, correspondem, plenamente, aos objetivos deste estudo.

Com base em guiões de entrevista, previamente estabelecidos, mas sem qualquer interferência na opinião dos entrevistados, para não obter respostas contaminadas, conduzimos o nosso roteiro procurando captar informação relevante, que nos permitisse apoiar a nossa análise, visando a obtenção de resultados. Foram construídos, conforme

acima referimos, três diferentes guiões de entrevista. O primeiro destinado a atores institucionais e académicos, o qual incidiu, principalmente, nas questões relacionadas com as políticas do ensino superior e a relação ente o Estado e as IES. O segundo, procurou recolher informações de docentes e estudantes sobre os aspetos pedagógicos e organizacionais do funcionamento das IES. Um terceiro guião dirigiu-se a atores do setor empresarial e procurou captar posições, por um lado, sobre a relevância das políticas do ensino superior na economia e nas empresas, e, por outro lado, sobre a qualidade e relevância do ensino superior face às necessidades do mercado de trabalho. O anexo 6, exemplifica cada um dos guiões referidos, bem como as respostas obtidas.

O processo de construção das categorias de análise irá ser objeto de uma abordagem mais detalhada, nas próximas secções deste capítulo.

4. Definição da amostra e categorização da informação

Depois de um estudo cuidadoso quer do material disponível sobre o tema, quer sobre os atores e forças estruturantes do sistema de ensino superior em Moçambique, e ainda das IES existentes, recolhemos, como vimos antes, informação através de entrevistas a atores chave do sistema, previamente selecionados. Analisamos, igualmente, documentação relevante sobre o tema de trabalho. No que se refere às entrevistas, como referimos anteriormente, foram selecionados três grandes grupos de atores, tendo em atenção as semelhanças e características específicas no âmbito da posição que ocupam no ensino superior moçambicano. Neste grupo de atores, podemos identificar decisores políticos de topo, como sejam os dirigentes do Ministério da Educação. Entrevistamos, igualmente, dirigentes de IES que constituem o grupo dos decisores institucionais. Não sendo nem decisores políticos, nem institucionais, incluímos na amostra atores académicos de prestígio, de entre eles alguns professores em exercício de funções. No grupo específico dos docentes, procuramos entrevistar assistentes e professores de diversas categorias. No grupo de estudantes consideramos alunos do primeiro e do segundo ciclo e, ainda, um estudante do terceiro ciclo (ao mesmo tempo docente). Finalmente, foram, igualmente, entrevistados empresários de diversos ramos, bem como um presidente de uma associação profissional. Assim, em termos de processo de amostragem qualitativa, a população selecionada é a seguinte (Quadro 7):

Quadro 7 – Lista dos atores entrevistados

I Grupo (Guião de entrevista 1)	
Personalidades do Ministério da Educação de Moçambique, Dirigentes das IES e Académicos	
Designação	Código
1. Vice – Ministro da Educação	M1
2. Presidente da Comissão para o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior e Professor Catedrático da Universidade Eduardo Mondlane	M2
3. Diretor Adjunto do Instituto Nacional de Desenvolvimento da Educação	(M3)
4. Diretor Geral do Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique	A1
5. Personalidade Académica	A2
6. Diretor Geral do Instituto Politécnico de Tete	A3
II Grupo (Guião de entrevista 2)	
Docentes e Estudantes do Ensino Superior	
7. Professor Catedrático - ISCTEM	D1
8. Professor Auxiliar (Jubilado UEM) e ISCTEM	D2
9. Docente (Assistente) – UEM e ISCTEM e Estudante de Doutoramento ISCTE – Lisboa	D3
10. Docente – ACIPOL – Academia das Ciências Policiais	D4
11. Professor Associado - UEM	D5
12. Docente (UEM) - (Consultor Matemática e Estatística)	D6
13. Estudante de Informática de Gestão – Universidade Politécnica	E1
14. Estudante de Estatística – Universidade Pedagógica	E2
15. Estudante de Planificação, Administração e Gestão da Educação - Universidade Pedagógica	E3
16. Estudante - Mestrado em Economia – UEM	E4
17. Estudante de Mestrado em Educação - UEM	E5
18. Estudante de Mestrado em Economia e Gestão	E6
III Grupo (Guião de entrevista 3)	
Atores Empresariais	

19. Presidente do Conselho de Administração do <i>Pick'n Pay</i>	Ep 1
20. Administrador de Empresa Marítima e Administrador de Sociedade de Ensino	Ep2
21. Presidente da Associação de profissionais de Hotelaria	Ep3
22. Empresário – Setor de Madeiras, Comércio e Petróleos	Ep 4

O quadro apresentado constitui a amostra real dos atores entrevistados, mas não reflete, com precisão, as escolhas iniciais, significando que houve “desvios” no percurso do estudo. Sobre esta problemática Guerra (2006), defende que as características da análise qualitativa não facilitam uma definição *a priori* do universo de análise. Fundamenta o seu ponto de vista na evolução do objeto de análise e no facto da vertente qualitativa ser muito maleável, o que faz com que a amostra possa alterar-se ao longo do percurso. Por outro lado, sustenta ser difícil definir uma amostra sem fazer referência ao processo de construção do objeto. Assim, conclui ser quase impossível definir uma amostra para as análises qualitativas, tendo em conta a diversidade de objetos e métodos.

Por seu lado, Pires (1997) considera que a discussão sobre a amostragem probabilística ou não probabilística não faz muito sentido na análise qualitativa, pois, são possíveis diversas formas de amostragem em função das características específicas que o investigador pretende pesquisar. Mesmo assim, não se pode dizer que seja falso que as pesquisas qualitativas constituem o seu corpo empírico de forma não probabilística, uma vez que essa é a sua característica imediatamente visível. Porém, não se torna conveniente utilizar este princípio para servir de orientação para a classificação geral das amostras. Importa, sobretudo, refletir, primeiramente, sobre o estatuto e a natureza dos dados, ao referirmo-nos à amostra, e não o contrário (Pires, 1997). Deste modo, torna-se mais correto equacionar que existe, antes de mais, uma distinção estratégica a estabelecer entre a amostra qualitativa e a quantitativa. Partindo destas premissas, considera-se, então, que no caso da amostragem fundada na análise qualitativa, a oposição faz-se mais entre o «caso único» e o «caso múltiplo», caracterizando-se, cada uma delas, por várias formas específicas. Não pretendendo detalhar cada uma delas, faz sentido, no entanto, realçar que no caso das entrevistas, conforme Guerra (2006), o caso único diz respeito à escolha de uma pessoa, de uma família, de uma instituição, de uma região ou mesmo de um país, procurando realizar uma análise intensiva e uma descrição em profundidade, levando à reflexão e ao detalhe das unidades escolhidas. Isto não significa, porém, que este caso não possa conduzir a uma generalização, por via das

inferências analíticas diversificadas a partir da observação da estrutura e dos processos de funcionamento de um sistema social. Por sua vez, a amostragem por casos múltiplos caracteriza-se, fundamentalmente, pelas diferenças que cada uma das suas formas revela nas condições de generalização. Enquanto na amostra por contraste se pretende comparar situações extremas, a partir de um mosaico externo, com um número diversificado de casos, na amostra por homogeneização, como aliás o próprio nome induz, o investigador estuda um grupo homogêneo, no qual o controlo da diversidade não se faz em função de elementos externos ao grupo selecionado, mas internamente ao grupo. Ainda na amostragem por caso múltiplo, salienta-se a amostra por caso negativo, na qual se procura uma exceção à regra, ou seja, uma circunstância que pelo confronto, fortaleça as hipóteses explicativas já esboçadas pelo investigador. Esta variante não é muito utilizada em estudos qualitativos, mantendo, porém, a sua pertinência, principalmente em temas polémicos. O presente estudo utiliza a abordagem do caso múltiplo.

4.1. Construção das categorias

Uma vez obtidos os dados da investigação, constituídos pelas narrativas dos atores entrevistados, a fase que se segue consiste na organização e tratamento da informação. No quadro dos parâmetros da análise qualitativa, a organização e exploração dos dados processa-se através da construção de grelhas de análise, com base em dimensões, categorias e indicadores, ao que genericamente se convencionou designar por categorização. Bardin (2009), considera que este é um processo que consiste na classificação de vários elementos constituintes de um determinado grupo, efetuada por diferenciação, seguida de um reagrupamento, baseado numa analogia e em critérios previamente definidos, em razão das características comuns dos referidos elementos. Por outras palavras, a categorização é um processo estruturalista que abrange duas etapas. O inventário, no qual se isolam os elementos e a classificação propriamente dita, onde se procede à repartição dos mesmos, procura impor uma certa organização das mensagens. A categorização da informação compreende, por sua vez, o desenho de classes, grupos ou categorias, dentro dos quais podem ser divididas ou classificadas as respostas dadas às perguntas próprias de cada instrumento (neste caso as entrevistas).

Pick e López (1995) propõem as grandes linhas de orientação para o desenho de um grupo de categorias a saber: somente um princípio classificativo para um determinado

grupo de categorias; as categorias são mutuamente exclusivas, ou seja, não é possível classificar uma resposta em mais do que uma categoria.

Para o caso do presente estudo, as grelhas de análise são construídas com base na analogia existente entre as perguntas constantes dos diversos guiões de entrevistas. O agrupamento efetua-se tomando em consideração aspetos similares, de um determinado guião ou dos diferentes guiões. Deste modo, é possível estabelecer vários grupos de temas, cada um dos quais refletindo uma conjugação lógica que resulta na definição de uma categoria. O conjunto de categorias inter-relacionadas compõe, por seu lado, uma determinada dimensão estrutural do sistema em estudo.

Seguindo os princípios acima descritos, o quadro de análise, que desenhamos para o estudo, obedece a três dimensões fundamentais, qualquer uma delas comportando diversas categorias. Vejamos, com mais pormenor, cada uma destas dimensões e respetivas categorias que, no plano real, podem alargar-se ainda mais, proporcionando uma análise mais detalhada. A dimensão do que designamos por 'estruturação do sistema de ensino superior moçambicano (os *inputs* do sistema) integra as categorias, 'processo histórico', as 'estratégias e decisões legais' e as 'influências exercidas no sistema'. Por sua vez, a dimensão da 'organização e monitorização do sistema' é constituída pelas categorias, 'estratégia de financiamento', 'autonomia institucional' e 'organização do ensino'. Por fim a terceira dimensão, 'resultados do sistema' - engloba as categorias, 'conhecimento', 'relações com empresas e organizações' e, ainda, a 'cultura nacional'. A grelha de análise é apresentada, no formato inicialmente utilizado, no anexo 7.

Este instrumento constitui um auxiliar fundamental para a sistematização e tratamento dos dados obtidos. É assim que todas as respostas obtidas nas diferentes entrevistas são devidamente classificadas nas correspondentes categorias, permitindo uma primeira leitura comparativa do posicionamento de cada um dos entrevistados sobre determinada questão em estudo. Para a sistematização mais adequada dos dados, recorreu-se ao auxílio do *software* N Vivo.

Uma vez descritos os procedimentos e as estratégias metodológicas utilizadas na investigação, segue-se a etapa da análise e discussão dos dados.

5. Tratamento da informação: análise de conteúdo

Na investigação social, a análise de conteúdo ocupa cada vez mais um lugar de destaque, "(...) nomeadamente porque oferece a possibilidade de tratar de forma

metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e de complexidade (...)” (Quivy & Campenhoudt, 2008, p. 227).

Nesta fase do processo, existe a necessidade de rever a informação obtida, de forma a detetar eventuais erros e omissões, analisar a consistência dos resultados, evitando respostas contraditórias e, ainda, editar os dados de modo a verificar a sua uniformidade, assegurando que os dispositivos da análise sejam os mais completos possíveis (Pick & López, 1995).

Para além da pretensão de descrever as situações, o objetivo da análise, configura, igualmente, a interpretação do sentido do que foi dito. Para isso, desenvolve-se um conjunto de operações visando descrever os fenómenos – nível descritivo, descobrir as covariações ou associações - nível correlacional e, ainda, descobrir relações de causalidade/ de interpretação das dinâmicas sociais em estudo – nível interpretativo (Guerra, 2006). Lessard – Hebert *et al* (2008), socorrendo-se do modelo de Miles e Huberman (1984), considera que este conjunto de processos consiste, no fundo, na atribuição de significado aos dados, colocando em evidência a formulação de relações, ocorrências regulares, tendências causais ou configurações expressas em proposições ou modelos.

A análise de conteúdo não configura um perfil linear, por isso, não se torna fácil encontrar uma definição à *medida*. Numa tentativa de descrição do fenómeno, Guerra (2006) considera que a análise de conteúdo tem duas dimensões: a *dimensão descritiva*, que se refere ao que é narrado; a *dimensão interpretativa* que decorre das interrogações do analista sobre o objeto de estudo. Neste último caso, a análise é efetuada recorrendo a princípios teóricos e analíticos, que permitem estabelecer regras de inferência. Portanto, a flexibilidade desta ferramenta não significa que não se obedeça a um conjunto de regras de base que conduz a técnicas de análise adequadas ao domínio e aos objetivos pretendidos (Bardin, 1995). Bardin (1995), procurando explicitar melhor o conceito, considera que a análise de conteúdo não é um instrumento, mas sim um conjunto de apetrechos ou, melhor ainda, um instrumento constituído por uma grande variedade de formas que se adaptam a um campo de aplicação muito vasto: a comunicação. Esta metodologia de pesquisa é utilizada para descrever e analisar documentos e textos de todas as classes, com profundidade e com o propósito de inferir o conteúdo inerente ao objeto de estudo (Sousa, 2005). Trata-se, pois, de compreender criticamente o sentido manifesto ou oculto das comunicações, envolvendo a análise do conteúdo e a busca do significado das mensagens (Severino, 2009).

A análise de conteúdo, que pode ser quantitativa ou qualitativa, conduz a descrições sistemáticas e à (re) interpretação de mensagens, de modo a que se obtenha a compreensão dos seus significados (Moraes, 1999). Ela contém elementos que nos podem permitir uma boa base de escolha para sustentar o nosso trabalho de pesquisa, tendo em consideração o enquadramento efetuado e os objetivos formulados. Os dados de natureza qualitativa, como os textos, entrevistas, trechos de livros, discursos, opiniões e perfis, exigem uma leitura e análise atenta das ferramentas, possibilitando atingir, com maior celeridade, as informações realmente pertinentes (Freitas, 2000). A sua concretização é auxiliada por um conjunto de procedimentos e técnicas que possibilitam um adequado tratamento da informação e a obtenção de resultados relevantes para o estudo.

PARTE 2

O ENSINO SUPERIOR EM MOÇAMBIQUE

—

Concepções e políticas nos discursos dos atores

Capítulo V – Políticas e estratégias para o ensino superior em Moçambique

Introdução

Para enquadrar a abordagem sobre o ensino superior em Moçambique, começamos por apresentar, de forma breve, a sua história, desde o seu surgimento até à independência nacional. A primeira forma de ensino superior em Moçambique surgiu em 1962, através dos Estudos Gerais Universitários que, posteriormente, se transformaram na universidade de Lourenço Marques. Este ensino visava, sobretudo, defender os interesses e as necessidades da elite colonial. Depois da independência nacional foi criada a universidade Eduardo Mondlane (UEM) que, mesmo sendo sucessora da anterior universidade, procurou transformar o paradigma vigente, passando a definir, como seus objetivos principais, a formação de quadros para a reconstrução nacional e para o desenvolvimento do país.

Com base nos novos pressupostos e na trajetória do ensino superior em Moçambique, iremos procurar analisar os principais documentos legais e de política, que orienta o sistema e o ensino, particularizando a problemática dos graus e qualificações. No quadro dos documentos de política, destacamos os Planos Estratégicos para o Ensino Superior, (2000-2010) e (2011- 2020), que transmitem as grandes linhas orientadoras e os objetivos principais da estratégia do ensino superior. Neste seguimento, foram definidos vários instrumentos, cuja implementação pode conduzir a um processo de reforma e de transformação

O processo de implementação do sistema de graus e qualificações deu origem a um debate público centrado no posicionamento da UEM. O debate promoveu o surgimento de diferentes opiniões, principalmente sobre os objetivos e a duração do primeiro ciclo de estudos, bem como a pertinência das transformações operadas.

1. Surgimento e desenvolvimento do ensino superior em Moçambique – breve resenha histórica

O primeiro modelo formal de educação superior em Moçambique consubstancia-se na criação dos «Estudos Gerais Universitários», em 21 de agosto de 1962, através do Decreto-Lei nº 44530 (Anuário, 1962) do Governo Português de então. Este mesmo decreto era extensivo a outro importante território de África, a *província ultramarina* de Angola. Como se pode depreender, o facto surge em plena época de domínio colonial, sendo que, na altura, tanto Moçambique como Angola eram considerados *províncias*

ultramarinas portuguesas. Estes contornos históricos tornam-se relevantes para compreender, por exemplo, o forte conteúdo ideológico e de preservação da unidade da *Grande Nação Portuguesa*, como uma das dimensões que também configuravam a criação dos «Estudos Gerais Universitários». O preâmbulo do decreto-lei reconhece que tinha chegado o momento de instituir o ensino superior em Angola e Moçambique, resultado de um esforço honroso levado a cabo no domínio da instrução. Deste modo, defende-se no Anuário (*Ibid.*) que,

“Ao ser tomada esta decisão não deixou de estar presente a complexa problemática do ensino nos territórios em via de desenvolvimento, onde logo avultam as questões relacionadas com a ocupação escolar de base, pilar fundamental do portuguesismo dos povos” (p. 189).

Embora este alargamento da *autenticidade* portuguesa aos territórios coloniais seja aqui apresentado em conexão com os níveis de ensino não superior, pode-se inferir que as lógicas da inculcação ideológica mantêm-se neste nível de ensino. Aliás, o mesmo texto, mais adiante, reforça esta possibilidade, quando considera que se afigura fundamental, e nunca poderá ser esquecido, que a universidade é só uma, estreita e perpetuamente ligada à ideia da unidade nacional. Considerava-se que Portugal e os portugueses viviam esse sentimento com grande intensidade, como poucas vezes o tinham vivenciado no passado. Sublinhava-se, ainda, a necessidade de todos compreenderem a importância decisiva da universidade na vida da “Nação portuguesa” e da sua contribuição para a preservação da “unidade nacional”. Este pressuposto constitui um dos fundamentos da visão que levou à criação do ensino superior nas colónias de Moçambique e Angola, sustentando o seu papel primordial na procura da sedimentação do Estado-Nação português, incluindo os territórios coloniais. “*Trata-se (...) de um domínio onde não deve improvisar-se sem perigos graves para a dignidade do País, para os seus interesses vitais, e até para a estabilidade social dos povos*” (Anuário, *Ibid.* p.189).

Um aspeto salvaguardado na criação do ensino superior, que nos parece positivo sob o ponto de vista académico e profissional, relaciona-se com a igualdade de tratamento e, em alguns casos, até de valorização, no que se refere ao corpo docente e às condições materiais necessárias para a qualidade do processo ensino aprendizagem. Esta condição é estabelecida através de um conjunto de instrumentos legais que nos permitem observar o cuidado colocado na criação dos “Estudos Gerais Universitários”, tanto em Moçambique como em Angola. Destacam-se, de entre outros, o próprio decreto de criação, o da nomeação das comissões instaladoras, do estabelecimento de critérios de

remuneração, da tutela administrativa e ainda da autorização para a busca de créditos financeiro, pelos governos locais, para a concretização efetiva dos empreendimentos.

A real manifestação de interesse com a qualidade de ensino, como um dos pressupostos orientadores das novas IES, subjaz na manifesta preocupação de que os graduados das instituições nas ex-colónias não se sentissem socialmente diminuídos por qualquer circunstância em relação aos graduados por outra instituição de ensino superior do, na altura, espaço português. O (Anuário, *ibid.*), deste modo, enfatiza que:

“(...) o respeito que se deve às províncias e à autenticidade de que deve rodear-se a administração pública. Por isso se entende que o ensino superior nas províncias ultramarinas deve ser feito em estreita associação com as universidades existentes, as quais, dando mais uma vez prova do seu acrisolado devotamento ao interesse nacional, não se pouparão a sacrifícios para assegurar a tal ensino uma total dignidade”. (p.189).

No prosseguimento dos esforços do governo colonial português, visando proporcionar uma maior aceitação, credibilidade e estatuto, os “Estudos Gerais Universitários” foram, no ano de 1968, transformados em “Universidade de Lourenço Marques” (ULM) (Beverwijk, 2005). Embora, na altura da sua criação, a universidade disponibilizasse poucos cursos, a sua atividade foi-se alargando, tendo gradualmente aumentado o seu número de efetivos e de programas ao longo dos anos. Nos finais de 1974, a ULM possuía já um largo espectro de programas de estudo, dezassete quer no domínio das ciências sociais, quer nas áreas tecnológicas.

Na ULM, em princípio, somente ingressavam filhos dos portugueses que viviam em Moçambique, pois o acesso era fortemente baseado em critérios seletivos ligados ao capital económico, social e cultural, o que não favorecia os filhos dos moçambicanos. Cross (2001) indica, como uma das razões para o número extremamente baixo de acesso de moçambicanos ao ensino superior, o facto de nele somente ingressarem os estudantes considerados pelos portugueses como “assimilados”. Ou seja, os moçambicanos que tivessem assumido plenamente, pelo menos assim se supunha, os valores, a língua e a cultura do colonizador. Mesmo assim, no fim da era colonial, somente cerca de quarenta estudantes moçambicanos tinham ingressado na ULM, constituído menos de 2% do total do corpo de estudantes (Fry & Utui, 1999).

É nestas circunstâncias que a ULM foi legada ao país aquando da independência nacional. A partir desse momento era necessário levar a cabo e sustentar um paradigma sócio-económico e ético diferente da ordem colonial anterior. O cenário que se começava a desenhar, alinhado com os desígnios de uma África pós-colonial, alimentada por um sentimento de maior consciência social e de comprometimento com o desenvolvimento e

construção da nação, impuseram novos desafios à ULM, que, na altura, era a única IES existente em Moçambique, e, por isso, representava a imanação e o modelo das políticas e práticas do país.

A partir do ano de 1976 a ULM passa a designar-se por Universidade Eduardo Mondlane (UEM) em homenagem a um dos heróis do país. Uma reforma curricular foi introduzida, na tentativa de dar resposta às lacunas do mercado de trabalho, agravadas pela saída do país de pessoal qualificado. Para além desta modalidade de formação a UEM procedeu à reestruturação dos diferentes ramos educacionais, incluindo a Faculdade de Educação, visando a ação prioritária da formação de professores para os diversos níveis de ensino. A UEM, desde logo, se assumiu, igualmente, como uma universidade nacional, procurando garantir a equidade de acesso, relativamente às diversas regiões do país, incluindo a igualdade do género (BI UEM, 2012).

A história desta universidade, durante largos anos a única IES existente em Moçambique, reflete diversos períodos da história do país, que influenciaram e determinaram o processo de ensino, de investigação e de ligação à sociedade.

Hoje a UEM, tal como muitas outras IES, procura fazer face aos desafios de uma economia de mercado globalizada. No contexto plural do ensino superior em Moçambique cada uma das instituições, no quadro da sua própria especificidade, é colocada perante o imperativo de "repensar" a sua missão e o papel a desempenhar a nível nacional, regional e internacional.

2. Enquadramento legal e análise documental

Com base no legado histórico e na forma como se tem vindo a desenvolver a sua trajetória, o ensino superior em Moçambique constitui-se como parte integrante de um sistema educativo global e unitário que cobre todo o território. Isto significa, pois, que embora o ensino superior possa encontrar mecanismos para afirmar a sua identidade e promover a autonomia das suas instituições, não deixa de ser um subsistema que pertence e interage com outros subsistemas no quadro do Sistema Nacional de Educação (SNE). Este comporta, na sua estruturação, três grandes grupos: o ensino pré-escolar, o ensino escolar e o ensino extra-escolar. O ensino superior, juntamente com o ensino geral e o ensino técnico profissional, integram o ensino escolar (Lei n.º 6/92 de 6 de maio). É nosso entender que este instrumento pontifica o “chapéu institucional” que

integra outros quadros legais e os documentos de política, de estratégia e de operacionalização do ensino, em geral, e, em particular, do nível superior.

Ao dissecar os princípios gerais que imanam da lei atrás enunciada, num primeiro momento, debruçamo-nos sobre a filosofia subjacente a todo o SNE em Moçambique para, num segundo momento, darmos conta das linhas mestras que orientam o ensino superior e a sua caracterização. Assim, o SNE orienta-se pelo princípio de que a educação é direito e dever de todos os cidadãos, concretizados através de um ambiente institucional no qual o Estado organiza e promove o ensino e outras ações educativas, nos termos definidos na Constituição da República²⁷. É realçada a laicidade do ensino público, do mesmo modo que se incentiva a participação, no processo educativo, de outras entidades do fórum privado e comunitário.

Em estreita ligação com a investigação científica, ao ensino superior, compete prioritariamente, assegurar a formação a nível mais avançado de técnicos e especialistas nos diversos domínios do conhecimento, visando, sobretudo, o desenvolvimento do país.

Para além dos princípios gerais enunciados, outro dispositivo legal específico, que enquadra o ensino superior moçambicano, e cujo conteúdo faz transparecer o início de um processo de reformas (Lei n.º 5/2003 de 21 de janeiro²⁸), incide sobre os aspetos particulares deste nível de ensino, adjuvando princípios e sublinhando objetivos. Os princípios exprimem-se através de grandes linhas mestras que, por um lado, consubstanciam os valores universais da democracia, respeito pelos direitos humanos e igualdade, valorizando a ciência e a liberdade de criação e, por outro, enaltecem a Pátria e o seu desenvolvimento, num quadro de autonomia das IES. Na realização dos princípios institucionalmente consagrados, o ensino superior, nos domínios da formação, investigação e extensão, persegue objetivos concordantes com as grandes linhas de orientação, acentuando a sua ligação aos diversos setores da atividade económica e social, na procura de soluções relevantes para os problemas existentes. Neste âmbito, preconiza-se a responsabilização ética e social, inerente ao funcionamento e às atividades das IES, num quadro de reforço da unidade nacional e da cidadania.

Os princípios e objetivos atrás referenciados levam-nos a concluir, numa primeira análise, que as diretrizes para o ensino superior em Moçambique apresentam um largo

²⁷ Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique. 1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

²⁸ Embora a lei referenciada tenha sido revogada a favor da Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro, os princípios básicos e a maioria dos objetivos mantêm-se atualmente válidos

espectro e uma faceta multidimensional, não muito diferenciada da que pode ser observada nos países desenvolvidos.

É manifesta a responsabilização do Estado como instituição primeira e crucial para a organização e difusão do ensino superior, mesmo que na presença de um quadro de aceitação de agentes do setor privado ou comunitário. A questão que se coloca é se, com o advento das forças do mercado, da globalização neoliberal, da integração regional e das sucessivas crises económicas e financeiras mundiais, se manterá, com o tempo, o papel determinante do Estado, não somente através da função reguladora e fiscalizadora, mas também, interventora, na criação e expansão do sistema. Uma hipótese a colocar seria a possibilidade de o Estado reservar, em grande medida, a responsabilidade deste último papel para o setor privado e outros setores da sociedade civil. Uma possível resposta a esta questão não é, neste momento, clara, para o caso de Moçambique, pois, no estágio atual do desenvolvimento económico e social do país, o Estado continua a desempenhar um papel crucial de provedor de serviços públicos de ensino superior, tendo em conta o insuficiente investimento do setor privado e do setor comunitário (não lucrativo) face à procura.

No entanto, poderão existir, na nossa perspetiva, alguns fatores concorrentes para uma maior contribuição daqueles setores para o desenvolvimento do ensino superior. A possível integração regional na SADC, que por hora se manifesta ténue, poderia ser proporcionadora de uma multiplicidade de sinergias e a consequente internacionalização das universidades, podendo levar ao surgimento, eventual, no ‘mercado’ moçambicano, de múltiplas ofertas educativas do ensino superior privado. Poder-se-á evocar, neste caso, o “perigo” da mercadorização, consequência de uma “invasão” visando o lucro, no contexto da expansão neoliberal das IES. Esta possibilidade, embora teoricamente real, não parece, no nosso entender, provável, nos próximos anos, em Moçambique, atendendo à insuficiente existência de uma procura com capacidade financeira para suscitar investimentos lucrativos em massa no ensino superior.

Outro aspeto relevante, incluído nas diretrizes que temos vindo a analisar, relaciona-se com a orientação desenvolvimentista do ensino superior, e com a manifesta preocupação de servir a sociedade e os interesses do país. É assim que se enaltece a importância do ensino superior como elo de ligação ao trabalho e a todos os setores da atividade económica e social, num contexto projetado de uma economia de mercado. Está subjacente que o ensino superior, no quadro de uma visão utilitarista, pretende levar a cabo uma formação técnica e científica relevante e com padrões de qualidade elevados, que prenunciam, como política, a necessidade de criação de instrumentos

adequados para a sua dinamização e avaliação. No mesmo âmbito, as diretrizes indiciam, claramente, que os valores universais da democracia, liberdade e autonomia, constituem a base da organização e do funcionamento das IES em Moçambique, como aliás já o tínhamos apontado anteriormente.

Finalmente, no que respeita ainda ao enquadramento institucional do ensino superior, refira-se as questões relativas às qualificações e graus que têm sido objeto de alterações no âmbito do desenvolvimento do (sub) sistema de ensino superior, refletidos nos instrumentos legais e de estratégia. Nesse sentido, um dos exercícios, realizado no ano de 2008, que mais pontificou, foi a proposta do «Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior», que, mais tarde, foi oficialmente regulamentado, pelo Conselho de Ministros de Moçambique, através do Decreto-lei n.º 30/2010 de 13 de agosto. Este QUANQUES, procura estabelecer critérios para o desenho das qualificações, facilitando a sua compreensão e comparabilidade, bem como a harmonização com os sistemas de ensino superior da região austral de África. Parecem estar refletidas, no documento, as tendências de mudança e as alterações realizadas, vistas quer no contexto interno, quer na perspetiva do “alinhamento” global e regional do ensino superior moçambicano.

Neste contexto, importa, no entanto, sublinhar as principais mudanças efetuadas à luz da legislação sobre graus académicos²⁹ conferidos em Moçambique. Esta abordagem resulta, fundamentalmente, da verificação e análise comparativa do que está contido, a esse respeito, na legislação anterior, (Lei n.º 5/2003 de 21 de janeiro) e na atual, (Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro).

Referindo-nos ao primeiro ciclo de formação, a regulação anterior continha dois graus sequenciais, nomeadamente o de bacharel e o de licenciado, ambos conferindo uma qualificação com carácter predominantemente académico ou predominantemente profissional. A diferenciação verificava-se no número de anos de formação (três para o bacharelato e o mínimo de quatro para a licenciatura), nos objetivos específicos, ou, ainda no número de unidades de créditos académicos equivalentes. Na atual regulamentação o grau de bacharel deixou de existir. Assim, o 1º ciclo de formação passou a conter apenas o grau de licenciatura, que, do mesmo modo que anteriormente, manteve os mesmos objetivos gerais no que respeita à qualificação obtida. Para este ciclo, a diferença substancial, merecedora de atenção especial pela mudança de

²⁹ Embora não sejam reconhecidos como Graus, as IES em Moçambique podem realizar formações especializadas ou de curta duração, distintas de um grau e que conferem um certificado ou diploma. As condições de realização dos referidos cursos (que podem ser de pré ou de pós graduação) são da responsabilidade de cada instituição, no âmbito das suas competências legalmente constituídas

paradigma que pode gerar, parece residir na duração da licenciatura. Enquanto, a atual limita o ciclo para um intervalo entre três a quatro anos³⁰ ou créditos correspondentes, a anterior estabelecia um mínimo de quatro anos ou, igualmente, os créditos equivalentes.

As alterações efetuadas no 1º ciclo, são, quanto a nós, benéficas no que diz respeito à eliminação do grau de bacharelato³¹. De facto, a nossa perceção, ao longo da nossa experiência profissional no ensino superior, permite-nos concluir que muito poucos estudantes terminavam a sua formação com o bacharelato. Somente mais um ano de licenciatura permitia-lhes um acesso mais facilitado ao mercado de trabalho e melhor remuneração, para além do *status* social que a dimensão simbólica que este diploma permitia.

Já quanto ao estabelecimento de um intervalo formal entre 3 a 4 anos para a obtenção da licenciatura, em detrimento do mínimo de 4 anos antes vigente, parece-nos uma medida limitativa e contraproducente. Por um lado, porque ao não definir, claramente, as razões para se optar por uma ou por outra modalidade (3 ou 4 anos) cria um livre arbítrio completamente desregulado para este nível de ensino, capaz até de permitir, em igualdade de circunstâncias, durações diferentes para conteúdos similares. Por outro lado, porque obriga as instituições, que oferecem formações mais longas, a submeterem-se à autorização do Ministério da Educação. Neste caso, a nova regulamentação representa, igualmente, uma perda de autonomia da instituição e um aumento do controlo do Estado sobre o sistema, o que contraria, inclusivamente, os princípios reguladores existentes sobre a temática, particularmente no âmbito científico e pedagógico. Cremos que a conceção anterior, no que tange à duração – estabelecendo mínimos apropriados (em consonância com a realidade do sistema de educação como um todo, o ensino oferecido a montante e os padrões de qualidade exigidos para o ensino superior) - oferecia, para além de uma maior autonomia, a flexibilidade necessária às IES para programarem e realizarem os cursos de acordo com os objetivos, os interesses e as necessidades das diversas formações e respetivos públicos-alvo.

³⁰ A legislação abre a possibilidade de maior duração, mas, somente com autorização do Ministro que superintende o Ensino Superior, sob regulamentação do Conselho de Ministros. Numa proposta recente do Ministério da Educação parece que se pretende voltar ao mínimo de 4 anos para o 1º ciclo de estudos.

³¹ Referimo-nos ao bacharelato, tal como entendido na definição dos graus do ensino superior em Moçambique até ao momento. A designação não tem exatamente o mesmo significado *debachelor* utilizado nos sistemas de influência anglo-saxónica. Não seria, em nossa opinião, descabido, que o sistema moçambicano do ensino superior alterasse a designação de licenciatura para a de *bacharelato*, ou outra nomeação similar, aproximando-se deste modo, da designação e da significação do grau, na maioria dos países da África Austral, região na qual Moçambique se situa.

No que se refere ao 2^o ciclo de formação foi eliminado o grau de diploma de pós graduação e mantido o grau de mestre, que, no entanto, na nova regulamentação, se subdivide distintamente em mestrado de natureza académica e mestrado de natureza profissionalizante.

No contexto anterior, o diploma de pós graduação constituía uma qualificação de carácter predominantemente profissional, que, após a licenciatura, se podia obter depois de um ano de estudos a tempo inteiro, ou adicionando as correspondentes unidades de crédito. O grau de mestre podia assumir, igualmente, um carácter profissional, mas também ser direccionado para uma linha de orientação predominantemente académica. Esta qualificação, no seguimento da licenciatura, podia ser conferida pelas universidades ou institutos superiores, após o equivalente a dois anos de estudos, a tempo inteiro, ou unidades de créditos académicos equivalentes. No contexto atual, foi estabelecida a distinção entre mestrados académicos e mestrados profissionalizantes. A duração formal dos mestrados é de três semestres letivos para os mestrados profissionalizantes e de quatro semestres para o mestrado académico³² ou a soma do equivalente número de créditos.

Por constituir uma “novidade” no panorama do ensino superior moçambicano, torna-se importante abordar com mais detalhe esta nova dinâmica, que parece inserir-se num contexto e numa linha que tem vindo a ser seguida em diversas partes do Mundo. Esta abordagem tem conduzido a que as IES estejam a passar por uma fase de revisão e adaptação dos seus cursos a nível das pós graduações, possivelmente em resultado das mudanças significativas que se registam na economia mundial. Estas mudanças implicam novas necessidades de conhecimentos e habilidades a serem ministrados nos programas de pós graduação, que correspondam às expectativas e à natureza da atuação profissional dos diplomados. Podem ser considerados como uma tentativa, nesse sentido, os programas conhecidos pela sigla MBA (“Master in Business Administration”), desenvolvidos em diversos países. Estes programas, e, outros similares, enquadram habitualmente candidatos que evidenciam um perfil não direccionado para o exercício de atividades docentes ou de pesquisa (Gouvêa & Zwicker, 2000)

O mestrado académico é uma continuidade necessária da graduação e constitui uma exigência para todos aqueles que pretendam seguir, no ensino superior, uma carreira de docente e investigador. Diferentemente, as pós-graduações, nas áreas

³² Embora a lei Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro não apresente uma distinção clara sobre a duração de cada um dos tipos de mestrado, o Regulamento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior – QUANQUES, especifica claramente as referidas condições de concessão de cada um dos mestrados.

profissionalizantes, proporcionam competências e figuram como uma escolha, resultante de uma prévia avaliação sobre as alternativas existentes no mercado de trabalho (Loureiro & Durand, 1995)

Ainda de acordo com Loureiro & Durand (1995), a distinção entre os dois tipos de mestrado, que *a priori* parece ser evidente, pode suscitar situações reveladoras de uma certa ambiguidade. É o caso, por exemplo, dos estudantes de pós graduação em economia, que se veem divididos entre a vida académica e a vida profissional, por conta do estatuto social e empresarial deste saber.

Num quadro em que se procura resolver a difícil equação teoria e prática, pretende-se que os mestrados profissionalizantes persigam padrões de exigência tão rigorosos quanto os do mestrado académico, embora tratando-se de cursos de natureza qualitativamente diferenciada, cada um obedecendo a lógicas diferentes e critérios próprios. Aliás, o mestrado profissional é uma prática académica que nos parece pertinente, pois, permite experimentar inovações curriculares e metodológicas de ensino, incorporando novas formas de ensinar e aprender. Este exercício transformador, em que se enquadra a construção dos mestrados profissionalizantes, traduz-se em cursos orientados por competências, socialmente desejáveis, podendo contribuir para flexibilizar e inovar a pós graduação (Fischer, 2005).

Os mestrados profissionalizantes, sendo experiências de reinvenção de práticas académicas, num cenário de reconstituição de itinerários, identificação de configurações, tensões e dilemas, podem, pois, constituir, em Moçambique e em outras partes do Mundo, um fator motivador e um grande desafio na articulação orgânica entre a prática (que o estudante possui ou almeja obter) e a teoria que alimenta e alicerça essa mesma prática.

Para o 3º ciclo, que confere o grau de Doutor, o anterior quadro jurídico estabelecia que esta formação configurava uma qualificação com carácter predominantemente académico, que se obtinha numa universidade após três a cinco anos de anos de estudos adicionais (ou unidades de créditos académicos equivalentes), no seguimento da obtenção do mestrado³³. As alterações efetuadas, no quadro da atual legislação, estabelecem algumas diferenças. Assim, os cursos passam a ter uma duração mínima de 3 anos, em contraste com a situação anterior, que estabelecia um intervalo entre 3 a 5

³³ Os estudantes podiam também ingressar diretamente num programa de doutoramento após a conclusão da licenciatura, mas, no caso em que o número de anos de estudo ou unidades de créditos académicos equivalentes fosse equivalente à soma dos anos de mestrado ou unidades de créditos académicos equivalentes, mais os que os mestres devem completar para obter o doutoramento. Este cenário mantém-se na atual conjuntura.

anos. O facto de se indicar, apenas, a duração mínima para o 3º ciclo de formação e não estar balizado o término do doutoramento, pode, quanto a nós, suscitar um prolongamento deste ciclo com eventuais desvantagens para a instituição e o estudante. Estamos num cenário em que as lógicas seguidas para o 1º e para o 3º ciclo, respetivamente, nos parecem invertidas.

O novo contexto orientador estabelece que têm acesso ao 3º ciclo de formação, os titulares de mestrados de natureza académica, o que, por exclusão, não permite a entrada para o doutoramento dos titulares do mestrado profissionalizante. Esta posição, assim se julga, pode ser sustentada, por um lado, pela premissa de que os mestrados profissionalizantes configuram um grau terminal, dirigido ao mercado de trabalho e, por outro, que o grau de doutoramento, pelo menos na realidade moçambicana, ainda é somente dirigido aos que pretendem seguir uma carreira académica.

O anexo 4 fornece uma visão global do sistema de ensino superior em Moçambique.

Um dos aspetos focados como parte dos princípios orientadores do ensino superior em Moçambique é a elevação dos valores da Pátria e a contribuição para o seu desenvolvimento. Tomando como base estas linhas mestras, e porque a independência do país, pode, em termos históricos, ser considerada como recente, é de realçar a preocupação, no quadro das políticas, de colocar o ensino superior ao serviço da edificação da nação moçambicana, da procura da sua identidade e da construção da cidadania. Aliás, a mesma idealização tem sido comum nos países africanos, como é referenciado no capítulo sobre África. Este papel, no caso concreto de Moçambique, integra um projeto nacional, o qual, de acordo com Graça (2005),

“ (...) se encontra atualmente em processo de definição, de modo a compreender globalmente a *dinâmica da moçambicanidade*, ou seja, a dinâmica da estruturação da *cultura moçambicana*, enquanto realidade social detentora de uma identidade, dos seus fundamentos e dos seus elementos, dos fatores de coesão e dissociação que influenciam o sentido da mesma dinâmica. Isto significa (...) apreender a síntese do que tem sido e está a ser o processo de construção da nação em Moçambique, não caindo porém no erro de pressupor que já se encontra definida uma configuração facilmente identificável” (p. 24)

Neste contexto, importa sublinhar a inevitável coabitação (muitas vezes nada pacífica) entre as diversas formas endógenas de organização e de exercício do poder, resultantes de uma rede de lideranças históricas ou naturais, de diverso tipo, mais ou menos estruturadas, e comunitárias, mas elas próprias em evolução a ritmos diversos, e o chamado estado moderno. Analisando este posicionamento, Monteiro (2003) considera que, para além do Estado moderno, coexistem outras formas de organização periféricas, embora sejam endossadas na direção de um objetivo central, direcionado para a

construção do Estado moderno. O autor enfatiza que o que resulta deste processo não é, de facto, um Estado coerente, mas uma super estrutura aparentemente homogénea, ao nível do topo, coexistindo, ao nível de base, com uma multiplicidade de situações locais. Podemos, pois, concluir, que, na sua fase atual, o Estado em Moçambique, instrumento crucial para a construção da nação, confronta-se, por um lado, com o desenvolvimento e consolidação do estado moderno, mas por outro lado, associa-se a formas endógenas de organização, na tentativa de construir um Estado mais enraizado nos interesses da cidadania.

Perante esta realidade, torna-se, ainda, particularmente pertinente analisar o papel que a universidade e o ensino superior, em geral, podem desempenhar nesta dupla dinâmica de conjugar a edificação de um Estado e de uma sociedade que alie modernidade, cidadania e 'tradição'.

2.1. Estratégia para o ensino superior em Moçambique

A abordagem das principais linhas que consubstanciam a estratégia do ensino superior em Moçambique tem como base o seu plano estratégico 2000-2010, tendo em conta o horizonte temporal da realização do nosso estudo. Porém, procuraremos estabelecer a ligação comparativa com os principais pressupostos contidos nas grandes linhas do plano estratégico do ensino superior, 2011-2020. Estes documentos do governo de Moçambique tomam em consideração os pressupostos referidos no sub capítulo anterior e são de capital importância para compreender as ações em curso (ou projetadas), sobretudo as que norteiam as políticas macro do setor. A principal consubstanciação dessas políticas traduz-se em instrumentos já existentes, ou em preparação, como seja o sistema de acreditação, avaliação e garantia da qualidade, o sistema de acumulação e transferência de créditos académicos, e ainda o fundo para a melhoria da qualidade e inovação.

Na estratégia relativa à década 2011-2020, confere-se um maior destaque à necessidade de uma reforma financeira do sistema. Embora não referido nos documentos oficiais de estratégia, não obstante ter sido posteriormente regulamentado (Decreto n.º 30/2010), temos, para nós, que o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior, ocupa, igualmente, um lugar de primazia no âmbito dos instrumentos de política para o ensino superior. A sua importância, como parte de um sistema nacional de qualificações e graus, reside no seu contributo para a compreensão do funcionamento e da relação entre as diversas partes constituintes do sistema e dos seus subsistemas.

Mesmo admitindo que possa ter havido, no decurso da implementação do Plano Estratégico 2000-2010, alguma inflexão para o ajustamento e atualização das suas ações estratégicas, o documento parece refletir as preocupações atuais do desenvolvimento do SES em Moçambique, tanto mais que as grandes linhas da proposta do Plano Estratégico 2011-2020, são o seguimento do anterior plano – como veremos adiante. Embora se verifique uma melhoria na forma como a proposta 2011 – 2020 é apresentada, face à anterior, cada um dos documentos sugere uma estrutura que não é estranha ao desenho deste tipo de planos, refletindo, inclusivamente, conteúdos similares. Assim, são evidenciados os princípios e valores orientadores, a missão e a visão para o ensino superior em Moçambique. As grandes áreas estratégicas (ou questões estratégicas chave) desdobram-se nos respetivos objetivos, estratégias e ações prioritárias. Obviamente que a implementação das diferentes componentes de um plano estratégico obrigam a uma projeção financeira do respetivo cenário, que, num país como Moçambique, implica a utilização de outros recursos que não somente os do orçamento do estado, e a consequente mobilização de parceiros internos e externos. Isto não significa, porém, que mesmo que a capacidade financeira do setor público venha a ser mais robusta, as parcerias e a complementaridade deixem de existir. Tudo depende do tipo de coordenação que tendencialmente se desenvolva no sistema de ensino superior em Moçambique.

Abordadas as questões gerais e indicados os principais instrumentos de estratégia, importa destacar os aspetos que julgamos ser de maior relevo para a compreensão do Sistema.

2.2. Missão e visão do ensino superior em Moçambique

A missão para o ensino superior em Moçambique elaborada no quadro do Plano Estratégico 2000-2010, assenta em dois pilares fundamentais: O acesso equitativo dos cidadãos e a capacidade do ensino superior para enfrentar os grandes desafios de desenvolvimento social económico e cultural da sociedade moçambicana. Equidade e desenvolvimento parecem ser, de forma genérica, as preocupações fundamentais dos *policy makers* àquela altura. A proposta de estratégia 2011-2020 mantém, essencialmente, os mesmos propósitos, como, aliás, o próprio documento assinala, descrevendo que a missão é estabelecida em continuidade com a identificada no plano estratégico precedente.

Para operacionalizar a missão estabelecida são destacadas as principais linhas de ação, ou visão, como se considera³⁴ no Plano Estratégico do Ensino Superior, (2000-2010). Propomo-nos a apresentar uma análise comparativa destas linhas de ação partindo da visão proposta no Plano Estratégico do Ensino Superior - PEES, 2011-2020

“Um ensino superior em expansão, com equilíbrio e qualidade, sob uma governação eficiente e respeitadora da autonomia das instituições que, guiando-se pelo princípio da democraticidade, desenvolvam atividades produtoras de conhecimento e que sejam objeto de reconhecimento nacional e internacional” (p.3)

A expansão das oportunidades de acesso ao ensino superior, em harmonia com as necessidades crescentes do mercado de trabalho e da sociedade, para um rápido desenvolvimento económico e social, continua a ser, como se pode verificar, uma das grandes preocupações das políticas do ensino superior em Moçambique. Aliás esta posição é sintomática quando, mais acima, Saint (1992) referia que o país, àquela altura considerado como possuindo um pequeno sistema de ensino superior, registava, em paralelo com alguns países africanos, taxas rápidas de expansão do sistema. No capítulo da análise de resultados, esta realidade é discutida e apresentada, quer em termos descritivos, quer através de gráficos ilustrativos.

A melhoria da qualidade e da relevância do ensino e da investigação mantém-se similar na nova proposta, quando se propugna a expansão do ensino com equilíbrio e qualidade. No entanto, é de sublinhar que a nova abordagem parece revelar a necessidade de uma maior precaução na expansão, de modo a que não sejam descurados os aspetos inerentes à qualidade do sistema e do ensino.

A promoção da equidade social, regional e de género, através de uma maior participação dos grupos sociais desfavorecidos ou sub-representados, e a garantia da sustentabilidade, através de um equilíbrio apropriado entre as finanças públicas e privadas, são detalhes que, na nova proposta, se remetem ao conjunto da missão estratégica, como, aliás, pode ser acima descortinado. O que continua a ser comum, nos dois documentos, é a preocupação de se estabelecer uma governação eficiente e, consequentemente, uma melhoria na gestão das IES. Porém, na nova visão proposta, contrariamente ao enunciado na anterior, é destacado o respeito pela autonomia das IES

³⁴ Consideramos que em termos metodológicos a forma como é descrita a visão no Plano Estratégico 2000-2010, pode induzir em erro, levando a supor que os conceitos possam estar invertidos. Porém na proposta do Plano Estratégico 2011 – 2020 a questão surge resolvida. Optamos, no entanto, na análise, por manter a forma originalmente seguida, por cada um dos documentos, deixando, porém, estas anotações.

e o princípio da democraticidade do seu funcionamento. Este posicionamento que revela, em termos teóricos, uma dimensão diferente, pode, no entanto, não passar de mera intenção, por parecer contraditório com alguns instrumentos de regulamentação do ensino superior, como é o caso da legislação sobre graus (Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro), que sugerem, para alguns casos, uma perda de autonomia da instituição e um aumento do controlo do Estado sobre o sistema.

Aliando-se à exigência do desenvolvimento e da competitividade de Moçambique, no âmbito do bloco económico regional e a nível global, a nova visão procura um reconhecimento a nível nacional e internacional da sua produção de conhecimento. Este desejo não parece ser fácil de atingir. Em nosso entender, obriga a um esforço enorme e concertado dos diversos atores, procurando a melhoria substancial dos mecanismos de funcionamento das IES e do seu sistema.

Das grandes linhas de ação, e da visão proposta, julgamos ser possível depreender a particular atenção colocada na massificação do ensino superior, ao mesmo tempo que se afirma a necessidade de manter a sua qualidade. A preocupação, já apontada, sobre a equidade social, regional e de género, atesta o papel esperado do ensino superior em Moçambique na construção da unidade e da identidade nacional. Assim, o ensino superior tem vindo, também, a confrontar-se com realidades desafiadoras como a expansão e a diferenciação. Se, por um lado, o interesse por um ensino superior, motivado pela aumento da procura e pela sua eficácia, conduz à necessidade da sua expansão, por outro, a formação superior não diz respeito somente à aquisição de conhecimentos e de habilidades profissionais para o trabalho, mas, também, à capacidade de apreender e aplicar os valores éticos de forma consciente e cidadã. No prosseguimento da análise das grandes linhas orientadoras, no quadro da implementação do plano estratégico, voltamos a destacar a preocupação na busca de parceiros relevantes para a comparticipação no financiamento do ensino superior. Para além do governo, são chamadas a contribuir as próprias IES, as famílias, os estudantes e os empregadores, sem descurar a cooperação e o investimento internacional. Quer os aspetos da intervenção interna, quanto os externos, são objeto, certamente, de uma política concreta para o ensino superior, que se espera deixar explícitas as formas e modalidades de comparticipação de todos os agentes. De entre os aspetos envolvidos na política de financiamento, mas não se resumindo apenas a esse fator, destaca-se a cooperação para o desenvolvimento. Esta aposta é um desiderato importante no mundo global de hoje. Os mecanismos de aproximação entre os países, como a solidariedade na

diversidade, procuram reforçar os laços e o intercâmbio intelectual, prestando, também, atenção especial à condição social do aluno (Fátima, 2010).

Neste contexto, a universidade, embora dotada de tarefas difíceis, pode concretizar os paradigmas do seu papel enquanto promotora do desenvolvimento.

A estratégia do ensino superior em Moçambique, perante a onda da globalização, tem, também, em conta a necessidade de tornar a sua formação superior relevante, no contexto nacional e internacional (daí a busca do seu reconhecimento, como acima descrito) e, sobretudo, na região austral de África na qual se insere através do bloco político e económico a que pertence, a SADC. Esta questão torna-se relevante na medida em que, a globalização, tal como se apresenta nos dias de hoje, como uma interação generalizada da humanidade, é contextualizada como sendo um instrumento para um melhor conhecimento entre os povos. É certo, também, que o fenómeno pela sua natureza, provoca distorções que, no campo político e social, são refletidas internacionalmente por um cenário de controlo e domínio.

Neste contexto, cabe às IES desempenhar um papel crítico e proactivo no processo (Dias, 2003). Os planos estratégicos, enquanto instrumentos norteadores da implementação de políticas, como consequência de algumas alterações ou do seu refinamento, podem sofrer inflexões ao longo do período de concretização. É o que aconteceu no caso do Plano Estratégico (2000 -2010), pois, a meio do processo, a missão estabelecida para o ensino superior em Moçambique foi sujeita a alterações de forma e de conteúdo. No conjunto das modificações efetuadas, é justo salientar a caracterização da missão específica dos “Institutos Superiores Politécnicos”- ISP, a necessidade de consolidação da autonomia científica, pedagógica, financeira e administrativa das IES, prenúncio aliás, do que seria proposto para o Plano Estratégico (2011 – 2020) e do que se encontra estabelecido nos documentos legais e de política (Lei Nº27/2009). No contexto das mudanças efetuadas, salienta-se, ainda, a ênfase que é colocada no envolvimento das IES na luta contra a pobreza, enformada num contexto desenvolvimentista já atrás anunciado.

O surgimento dos ISP abre uma nova página em Moçambique. Estas IES perseguem uma missão e objetivos que lhes são específicos e diferentes de outras formas institucionais. O conceito de *diferenciação* (Husiman, 1998) no ensino superior, torna-se, assim, pertinente para caracterizar esta nova realidade. Por conseguinte, a dinâmica dos sistemas traduz-se em processos, nos quais distintos tipos de ensino superior emergem em resposta às necessidades dos programas educacionais de cada país, providenciando as habilidades e conhecimentos para uma gama variada de estudantes, com

capacidades e interesses divergentes. A diferenciação pode ocorrer por um lado, “verticalmente” quando se trata de distinguir entre universidades, institutos politécnicos, institutos profissionais ou outras IES, e, por outro, “horizontalmente”, quando a distinção é efetuada entre IES públicas e o conjunto das IES, privadas, não lucrativas, religiosas etc. Geralmente, esta última forma, surge como resposta ao aumento da procura pelo acesso ao ensino superior, sendo que, a diferenciação vertical, normalmente, é uma reação às necessidades do mercado de trabalho, pela procura de uma grande diversidade de habilidades e de níveis de formação dos graduados (Clark, 1996).

Um outro aspeto que está intrinsecamente ligado ao de diferenciação e que nos parece importante discutir pela sua pertinência para o SES em Moçambique, é o conceito de articulação. Este conceito refere-se a mecanismos que permitem a mobilidade de estudantes no seio, ou entre, instituições, que constituem o conjunto do sistema. São exemplos disso, a transferência e acumulação de créditos académicos, o reconhecimento e a equivalência de graus, o reconhecimento de prioridades na aprendizagem, etc. Diferenciação e articulação tornam-se, assim, características importantes no sistema de ensino superior, para mais quando ocorre um processo de mudanças, visando o acesso em massa, ao invés do ingresso de elites. Tudo isto, na procura de uma resposta face a uma crescente economia complexa e à enorme necessidade de recursos humanos capazes de dar resposta e maximizarem os imperativos da produtividade, eficiência e competitividade do país.

Perante este cenário Moçambique é um dos países que parece estar num período de transição, que o conduzirá a um sistema de ensino superior totalmente diferenciado e devidamente articulado (Ng'ethe, Subotzky & Afeti, 2008). Ng'ethe, *et al*, (2008) ao comentar o papel e a missão das universidades em Moçambique, procuram aprofundar a aplicação destes conceitos, desenvolvendo uma apreciação crítica sobre algumas das questões estratégicas chave e a sua relação com os princípios de *diferenciação* e *articulação*. Assim, considera-se que as universidades em Moçambique seguem o tradicional currículo de formação com enfoque teórico, enquanto as instituições não universitárias enfatizam a formação vocacional, embora também proporcionem alguns conteúdos teóricos, especialmente os institutos superiores, de caráter profissional, como é o caso ilustrativo do Instituto Superior de Relações Internacionais de Moçambique (ISRI). O que pode resultar destas circunstâncias é um desvio académico que geralmente parte do setor não universitário para o universitário e não o contrário. Como consequência, são registadas dificuldades para uma clara classificação das universidades e das não universidades, nomeadamente no que concerne ao

posicionamento dos institutos do tipo politécnico. Não obstante, a regulamentação oficial do governo defende uma divisão binária do sistema de ensino superior. De qualquer modo, o que nos parece mais relevante é que a atual política governamental encoraja a diferenciação, especialmente no que diz respeito aos politécnicos públicos localizados em diversas províncias, cuja missão é ir de encontro às prioridades do desenvolvimento local e ao incremento das oportunidades de emprego, através de programas de formação vocacional. Apesar da ênfase geral na eficiência interna e externa, uma das metas chave do governo, tal como estabelecido no plano estratégico para o Ensino Superior (2000 – 2010), é a diversificação das instituições, das oportunidades de formação e das formas e modalidades utilizadas para o efeito. Deste modo, para atingir os principais objetivos do plano, um princípio orientador fundamental consiste em encorajar a diversidade e a flexibilidade das instituições, cursos, curricula e métodos de ensino.

Em consonância com o que temos vindo a desenvolver, podemos concluir que dois elementos do Plano Estratégico geram diferenciação e articulação: o incremento da equidade, através da expansão das oportunidades de acesso, para atender à variedade das necessidades sociais e do mercado de trabalho; e, responder às necessidades das mudanças económicas, sociais e tecnológicas surgidas da rica diversidade étnica e linguística do país e do rápido desenvolvimento da economia de mercado. O Plano Estratégico reconhece que a expansão do ensino superior implica uma diferenciação institucional, através da definição e criação de outros tipos e formas de ensino superior, tais como os institutos superiores, os institutos superiores politécnicos, as escolas superiores, entre outras. Da mesma maneira, o plano identifica como um dos papéis do Estado, entre outros, o de promover a articulação entre as IES e os institutos de pesquisa.

Diferenciação e articulação são elementos particularmente centrais no programa de reformas estabelecido no Plano Estratégico (2000-2010), bem como na proposta de Plano Estratégico (2011 – 2020), sendo que o seu alcance pleno dependerá da forma como as políticas e as ações serão ou não implementadas com sucesso. No mesmo âmbito, a descentralização e o papel das IES privadas são essenciais neste processo (Ng'ethe, Subotzky & Afeti, Ibid.:. 2008).

As grandes linhas de orientação do ensino superior em Moçambique, plasmadas pela sua visão e missão, permitem compreender o espectro global e as opções tomadas pelo país neste domínio. As diversas inter-relações que se produzem, ao detalhar as grandes linhas orientadoras, levam-nos a discernir sobre as ações a adotar que visam atingir os objetivos proclamados. A concretização das expectativas pode obrigar à criação de

instrumentos apropriados, alguns dos quais já referenciados, mas ainda não suficientemente destacados.

2.3. Instrumentos de reforma do ensino superior em Moçambique

O ensino superior em Moçambique, como temos vindo a referir, tem registado uma crescente expansão, consubstanciada pela abertura de novas instituições, criação de novos cursos e programas de ensino. Este movimento surge como resposta à grande procura verificada no país, o que corresponde aos desígnios e necessidades do desenvolvimento. Porém, este crescimento traz preocupações relacionadas com a qualidade e relevância dos serviços prestados e da formação oferecida pelas IES em Moçambique. Para além disso, o pressuposto da qualidade e dos respetivos padrões está intrinsecamente relacionada com a harmonização do ensino superior a nível nacional, regional e internacional. Deste modo, para promover e desenvolver o princípio da procura constante da qualidade, o Estado moçambicano criou um instrumento de aplicação de políticas, no quadro da estratégia do ensino superior, que se concretiza através da criação do Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior (SINAQUES) (Decreto n.º 63 /2007).

O Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique (2000 – 2010), tal como a proposta de estratégia para 2011 – 2020, como atrás foi referido, reflete uma visão que estipula a necessidade de se aumentar a flexibilidade dos programas de ensino superior, através da introdução de créditos académicos e de cursos interdisciplinares, que proporcionem aos estudantes a possibilidade de escolha e de ajustamento dos estudos às suas aspirações, conjugadas com as oportunidades e necessidades de trabalho. De acordo com o Ministério de Educação e Cultura de Moçambique-MEC (2007), a situação do ensino superior no país é dinâmica não apenas devido aos desenvolvimentos dentro do sistema em si, mas, também, devido aos acontecimentos que ocorrem na sociedade moçambicana, e no cenário internacional. No âmbito deste quadro reformador, um dos desafios que se colocam ao sistema de ensino superior, segundo, MEC (2007),

“ (...) É o de aumentar a transparência e flexibilidade do atual sistema, de modo a facilitar a concretização de muitas das ambições acima mencionadas. Neste contexto, a criação de um “quadro de créditos” é essencial no processo de reforma. O quadro de créditos destina-se a tornar o ensino superior mais transparente. A transparência facilita a flexibilidade, que é um dos requisitos da mobilidade estudantil. Os outros requisitos são o quadro nacional de qualificações e um mecanismo de garantia de qualidade” (p. 8-9).

É com base nestes argumentos que está em fase de introdução o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA). Este sistema *per se* complexo e constituído por diversas componentes, está, ainda, numa fase embrionária, o que, aliás, também se verifica relativamente aos outros instrumentos da reforma do ensino superior em Moçambique. Em síntese, poderemos então concluir que o sistema de créditos poderá permitir uma comparação dos vários programas académicos, em termos de volume e intensidade do trabalho que os estudantes realizam nas horas de contacto com o docente, ou fora delas.

Os dois instrumentos de política já referenciados, ou seja o «Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade» e o «Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos», parecem fazer sentido, se estiverem em interação com outro dos pilares das reformas em curso, no ensino superior em Moçambique, o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior – QUANQUES. No período da sua preparação, caracterizando o instrumento, a comissão para o quadro nacional de qualificações para o ensino superior de Moçambique (2008), considera que:

“Um quadro nacional de qualificações do ensino superior, tem a importância de estabelecer uma maior coerência do subsistema do ensino superior em Moçambique, facilitando a compreensão e a articulação das diferentes qualificações, num sistema uniforme e harmonizado, mas ao mesmo tempo flexível, o necessário para responder aos ditames da sociedade, do conhecimento e das exigências profissionais e do mercado” (p. 16)”.

Na proposta da comissão, sublinha-se a necessidade de estabelecer parâmetros e critérios comuns para o desenho das qualificações e facilitar a comparabilidade das mesmas. Porém, chama-se a atenção para que o processo não seja motivo para coartar a iniciativa das IES. Pelo contrário, advoga-se o encorajamento para a diversidade de programas e a inovação, no quadro de um largo espectro autónomo das instituições que, cumprindo com as suas diferentes visões, missões e planos, possuam ofertas educacionais e formativas que possam ir de encontro às necessidades dos diversos públicos.

Os três instrumentos de política, que temos vindo a abordar, parecem constituir os pilares fundamentais para a reforma do ensino superior em Moçambique. Esta posição torna-se ainda mais relevante, pois, nos últimos anos, a evolução do ensino superior em Moçambique, foi mais quantitativa do que qualitativa. Para além do que esta evolução nem sempre ocorreu seguindo políticas e princípios claros e bem sedimentados, como alias é sugerido por diversos posicionamentos públicos, desenvolvidos na secção a seguir.

2.4. A reforma das qualificações e graus do ensino superior em Moçambique – o debate público

As IES em Moçambique têm levado a cabo, nos últimos anos, ações visando introduzir reformas nas diversas vertentes do processo de ensino-aprendizagem, à luz dos instrumentos de política acima enunciados. Um dos pilares fundamentais, que concorre para essas reformas, é o sistema de qualificações e graus. Para dar corpo à necessidade de se estabelecer um quadro nacional de qualificações para o ensino superior, integrado naquele sistema, o então Ministério da Educação e Cultura criou no ano de 2008, uma comissão específica (a que já nos referimos) para liderar o processo e apresentar uma proposta (ver anexo 1) dos graus e qualificações, o que aliás veio a acontecer e serviu, em parte, para sustentar as alterações refletidas na Lei n.º27/2009 que regula atualmente o ensino superior em Moçambique. Mais tarde os conteúdos da referida proposta serviram, igualmente, como suporte do regulamento do QUANQUES aprovado através do Decreto n.º 30/2010 de 13 de agosto, do conselho de ministros de Moçambique. Para além das atividades da comissão, desenvolveu-se, paralelamente, uma discussão pública, estimulada pelas ações levadas a cabo pela mais antiga e referencial universidade do país - a Eduardo Mondlane. Esta, sem esperar pela publicação da lei acima citada e demais legislação atinente, entendeu pôr em prática um conjunto de cenários antecipados, ao que nos parece procurando influenciar o rumo da regulação e das políticas para o ensino superior, utilizando o seu capital simbólico resultante da posição privilegiada que ocupa no seio das IES moçambicanas.

O debate público, ora encetado, traduz reflexões que nos parecem importantes para uma análise compreensiva dos antecedentes que nortearam os conteúdos da legislação e da regulamentação, a que nos temos vindo a referir, bem como do impacto e das consequências da sua aplicação. A atmosfera criada pelas diversas sensibilidades, participantes na discussão, refletiu-se, quanto a nós, no ambiente do sistema e das IES em Moçambique. Este debate traduziu os problemas resultantes da aplicação prática dos graus e qualificações, legalmente estabelecidos. Deste modo, propomo-nos apresentar uma apreciação crítica com base nas opiniões formuladas, sobre os cenários antecipados desencadeadas pela UEM. Estas opiniões foram por nós registadas, no âmbito do trabalho realizado pela “Comissão do Quadro Nacional do Ensino Superior” acima descrita, da qual fizemos parte, nos anos de 2008/2009. Nesta sequência, foram efetuados diversos debates e entrevistas com representantes da maioria das IES. Não

obstante os resultados do amplo debate parecerem consensuais, a direção da UEM entendeu enveredar por uma outra linha, suscitando um debate público veiculado, sobretudo, pelos “media” nacionais. Estes registos foram posteriormente organizados e sintetizados de acordo com os propósitos do nosso estudo.

Reagindo aos que acusaram a UEM de iniciar anúncios reformistas, antes de publicada uma lei que regulasse as mesmas, e, para consubstanciar a posição daquela universidade, o seu Reitor, F. Couto (2009), considera que não há lei nenhuma que os possa castigar por estarem a fazer aquilo que deve ser feito. Esgrimindo os seus argumentos, acrescenta: *Mas o que é isso de estar fora da lei? Quer dizer, quem não atua está de acordo com a lei e quem atua no sentido de implementar progressos está fora da lei, que interpretação da lei é essa?* (p.5).

F. Mucavel (2009), da mesma universidade defende que a reforma académica da UEM e do ensino superior em Moçambique no geral, visa permitir a redução do tempo de formação para níveis academicamente aceitáveis (tempo útil), de modo a que os estudantes moçambicanos tenham condições similares aos dos restantes países do continente africano, visando a facilitação da integração regional e mundial. Enfatiza também a necessidade de uma maior flexibilização do ensino com a introdução do sistema de créditos académicos.

Reagindo à questão da redução do tempo, sobretudo para a licenciatura, Fadil (2009), questiona se a saída para as eventuais dificuldades existente se resolvem com a redução do tempo e das competências, e se os problemas de formação na UEM estão de facto nas balizas cronológicas, aparentemente longas, estabelecidas pelos currículos anteriores. Postula que tempo útil não significa tempo rápido ou curto, e que, portanto, três anos não são necessariamente mais úteis que quatro ou cinco anos. Ainda, no mesmo âmbito da redução do tempo dos cursos, equaciona se qualidade não se assemelharia, neste caso, a quantidade. Fadil conclui que uma pesquisa mais detalhada poderia inverter a perceção dos problemas de formação na UEM, que, ao invés de se situarem apenas na redução ou não do tempo dos cursos, estariam, eventualmente, no deficiente corpo docente, na falta de materiais e infraestruturas, num financiamento reduzido, ou, até mesmo, na deficiente formação dos níveis de ensino que precedem o nível superior.

Embora concordando com a redução do tempo da licenciatura para três anos, o que considera, aliás, uma decisão muito ousada da atual direção da UEM, Namburete (2009), concorda com Fadil ao considerar que não houve mudanças nos critérios de seleção do corpo docente ou na disponibilização de materiais de trabalho e de pesquisa. Acrescenta,

ainda, que a decisão da redução do tempo de estudo da licenciatura acabou por cair em "pontas de flechas", porque a tradição do ensino "papagaio", baseado na repetição das matérias e não na liberdade de pesquisa, continua dominante. Namburete, enfatiza que mesmo que se diminuam os anos de permanência do aluno na universidade, quando as variáveis fundamentais para a formação de um bom estudante, não constam de um plano de reforma, nada terá sido feito. Deste modo, conclui-se que as variáveis apontadas constituem de facto o cerne da questão e não propriamente a questão do tempo.

Aprofundando ainda mais estas posições, Moyana (2009) assume uma postura crítica mais acérrima, considerando que a UEM estava a ser gerida como de uma "barraca" se tratasse, (...) *esforçando-se mais por produzir quantidades de 'doutores' ignorantes do que por aprofundar conhecimentos científicos que possam dignificar o perfil académico* (...) (p.7). Este pronunciamento é reforçado pela sua concordância relativamente às licenciaturas anteriormente vigentes, considerando a redução do tempo como uma disposição que pretende trocar a qualidade académica por modelos economicamente mais lucrativos.

Na mesma linha de pensamento, no quadro, porém, de uma apreciação geral do ensino superior em Moçambique, Viera (2010) reforça a asserção afirmando que, *não fazamos nas universidades o que já se verifica com algumas confissões religiosas. Onde se transforma qualquer garagem, contentor ou armazém num templo* (p. 5).

Do conjunto de posições críticas face às reformas da UEM, destacam-se as das ordens profissionais, nomeadamente a dos engenheiros, dos médicos e dos advogados. A título ilustrativo, abordaremos, com maior destaque, a perspetiva apresentada pela ordem dos engenheiros, pois, os seus argumentos, no essencial do debate que temos vindo a aludir, se assemelham às restantes ordens.

Começando por sublinhar que o exercício da atividade de engenheiro em Moçambique exige, em termos legais, a inscrição na ordem, o seu bastonário, A.Vaz (2009), considera que o tempo absolutamente mínimo a ter em consideração na formação de engenheiros em Moçambique é de quatro anos, sendo preferível o seu alargamento para quatro anos e meio ou cinco anos. Esta lógica, entra em confronto com a reforma da UEM – inspirada pelo processo de Bolonha e traduzida pelo esquema "3 (licenciatura) + 2 (mestrado)". Assim, a ordem dos engenheiros não aceita, como tendo concluído a formação, um licenciado proposto nestes termos, considerando que a mesma não corresponde ao perfil de um engenheiro mas admitindo fazê-lo apenas depois da

conclusão do mestrado³⁵. Sobre o assunto Vaz (2009), reitera que a ordem dos engenheiros (...) *não irá aceitar os licenciados com 3 anos de formação para o seu registo como engenheiros por considerar tal tempo de formação como insuficiente e desalinhado dos padrões regionais e internacionais* (p.3)

Esta argumentação surge, igualmente muito centrada numa grande preocupação pela qualidade dos graduados, na sua capacidade de atuarem como engenheiros. Como razões principais, evoca-se a abertura de muitos cursos de engenharia nas diversas IES, sem que disponham, dos recursos humanos qualificados, dos equipamentos e dos recursos financeiros para o seu normal funcionamento, com reflexos negativos sérios na qualidade do ensino ministrado.

Refletindo uma postura diferente à proposta pelas ordens profissionais, Cumbane (2009), argumenta não ser correto pensar-se que existe alguma obrigatoriedade das universidades consultarem as ordens profissionais sobre o que formar, pois as esferas da vida não se limitam apenas àquelas em que as ordens profissionais operam. Admitindo ser positivo que as ordens profissionais se pronunciem sobre as competências dos graduados, para melhor inserção no mercado de trabalho, advoga, porém, ser descabido que as mesmas tenham primazia sobre a academia, e possam ditar o seu caminho na formação e investigação. Tal, considera-se, é do fórum discricionário das universidades. Portanto, como refere Cumbane (2009), mesmo que as ordens profissionais tenham alguma opinião sobre o processo de reforma curricular, isso (...) *não implica que as universidades devem subordinar-se aos desejos das ordens. Isso seria pôr 'a carroça à frente dos bois'* (p.5).

Corroborando, em certa medida, a anterior posição, Mucavel (2009) considera que os pronunciamentos apresentados pelas ordens profissionais são cheios de incongruências, pois, ao invés de questionarem o período de formação e os títulos conferidos nas universidades, o mais importante seria que se concentrassem na análise do perfil dos curricula e as competências que os mesmos conferem aos estudantes. Em resposta à posição, acima revelada, da não credenciação pelas ordens dos engenheiros, dos licenciados pela UEM, Mucavel (2009) postula que, *quem credencia os estudantes são as universidades, é a academia, e não as ordens profissionais* (p.2).

³⁵ A Lei n.º27/2009, que regula o ensino superior em Moçambique estabelece um intervalo entre 3 a 4 anos para as licenciaturas. Se este é o posicionamento da ordem dos engenheiros face ao modelo da UEM, tratamento diferente poderá ser tomado relativamente a outras IES, que têm vindo a optar por licenciaturas de 4 anos ou até mais (exceção prevista na lei), nos diversos ramos de engenharia. A mesma postura tem sido seguida, para cursos, como os de Medicina e de Direito.

Esta posição, em nosso entender, é bastante relativa, pois, se a mesma pode surgir como um regime de verdade à luz e do prestígio social de cada universidade, poderá não sê-lo na perspectiva profissional, que, cada vez mais, possui os seus mecanismos próprios de acreditação. A homologação dos diplomas das universidades e de outras IES, a aceitação de certos critérios e o cumprimento de determinados requisitos, são fatores normalmente validados pelas ordens profissionais, ou outras instituições credenciadas para o efeito, e que, uma vez cumpridos, permitem o desempenho de uma determinada atividade profissional. Em Moçambique estas circunstâncias já são uma realidade em muitos casos.

As diversas opiniões que têm sido apresentadas, mesmo que, algumas delas, não o façam de forma explícita, remetem-nos para a questão transversal sobre a relação qualidade vs. massificação, que surge do processo de reforma curricular e das qualificações e graus do ensino superior em Moçambique.

Embora se considere que estas duas condições não são mutuamente exclusivas, o aumento considerável de universidades e outras IES que se tem verificado ao longo deste últimos anos no país, em consonância aliás com o estabelecido no plano estratégico, exige um conjunto de condições institucionais para que o ensino possa perseguir padrões de qualidade aceitáveis. Neste quadro, Mosca (2008) observa que:

“ (...) Existem preocupações quanto à qualidade de ensino, à emergência de muitas universidades sem condições de infraestruturas (biblioteca, acesso à *Internet*, laboratórios etc.), sem corpo docente em tempo integral e com formação apropriada, com pouca produção científica, débeis relações e parcerias com universidades e instituições de investigação internacionais etc. Ouve-se mesmo a expressão *dunbanenguização*³⁶ do ensino superior, o que revela uma perceção não positiva e perda de credibilidade das universidades” (p. 12).

Na mesma linha, Serra (2010) considera que no ensino superior, em Moçambique, a qualidade cedeu em face da preocupação pela quantidade, demonstrada pela abertura em massa de novos estabelecimentos de ensino superior, de qualidade altamente duvidosa, bem como o aumento do número de vagas nas universidades públicas. Para além de outros fatores, estas circunstâncias comprovam-se pelo deficiente quadro docente, devidamente preparado e qualificado, a ausência de pesquisa e a inexistência de instalações à altura dos desígnios e das necessidades, de um ensino de qualidade.

³⁶ Termo derivado de *dumbanengue*, designação popular dada, no sul de Moçambique aos mercados informais, onde normalmente o comércio é efetuado sem atender às condições físicas, de higiene e legais, exigidas para o funcionamento normal da atividade.

Corroborando com as preocupações relativas à qualidade no ensino superior em Moçambique, Vieira (2010) considera ser importante que a entidade que regula o ensino superior, neste caso o Ministério da Educação, verifique se as instituições possuem as condições e perseguem as normas de qualidade quanto aos docentes às instalações e aos meios que usam.

Reportando-se com particular ênfase às universidades privadas em Moçambique, M. Graça (2008) parte do pressuposto de que essas universidades existem para dar lucros aos seus proprietários, e estes obtêm-se ao atingir uma certa quantidade de estudantes³⁷, podendo, esse facto, criar constrangimentos à qualidade do ensino ministrado. Por isso, alerta para que o Estado seja o responsável pelo controle e pela garantia da qualidade de ensino quer nas universidades privadas, quer nas públicas. Acentua, no entanto, que, a seu ver, a política oficial tem sido a de aumentar, cada vez mais, a quantidade de estudantes no ensino superior, sem que haja uma preocupação semelhante com a qualidade. Assim, realça que o que tem pesado são as estatísticas e o número de diplomados anuais. Sobre o que significam, na prática, esses diplomas, poucas ou nenhuma garantias existem.

Muitos dos aspetos negativos, acima apontados, geradores da fraca qualidade do ensino superior em Moçambique, podem não ser, eventualmente, desígnio da UEM (a universidade objeto de apreciação), pois, esta, constitui-se na principal universidade do país para onde são alocados, pelo Estado e por outros parceiros, importantes recursos humanos, materiais e financeiros. Porém, se a redução do tempo das licenciaturas não for enquadrada no âmbito de uma reforma abrangente (tal como várias opiniões acima descrevem) e, ainda, se a qualidade for preterida face à quantidade de estudantes, como parece ser a tendência atual, então poderá a UEM sofrer alguns reveses, e, até, influenciar negativamente o rumo do ensino superior em Moçambique, por conta da sua condição de “universidade – mãe”.

No entanto, no conjunto das opiniões sobre as reformas da UEM nem todas seguem o mesmo rumo. M. Kuphane (2009) advoga que a reforma curricular na UEM é um teorema a resolver, pois se está em presença de um claro confronto entre as tendências evolucionistas e de modernismo e as correntes conservadoras e imutáveis. *A reforma da*

³⁷Em nossa opinião, os lucros (e o seu incremento), nas IES privadas, não constituem em si o problema, pois esse é, certamente, um dos seus objetivos, como aliás é preconizado pelo autor. O problema constitui-se se à quantidade não existir a preocupação pela qualidade, num cenário em que a perspectiva é um ensino de massas, o que não parece ser a opção, pelo menos de algumas universidades privadas. Assim, por exemplo a opção pode ser por um valor alto da propina ou pela obtenção de outros rendimentos elevados, no âmbito do que o mercado proporciona, para um número relativamente reduzido de estudantes, no quadro de uma instituição de “elite”.

UEM entendemos como não sendo (...) para banalizar o saber. O debate deve ser feito de forma pragmática, racional, sem animosidades e nem conservadorismos (p.16)

Os argumentos tendem, também, a defender uma maior massificação do ensino superior, contra o que designa por deliberada intenção de transformar o domínio do conhecimento e saber universitário em bafejo somente de alguns eleitos. Não obstante, chama a atenção para a necessidade da existência de um sistema de avaliação e de acreditação associada à garantia de qualidade. Outrossim, diz respeito à duração dos cursos, concordando com o modelo preconizado pela UEM (três anos de licenciatura), que considera já ter sido opção em outras partes do Mundo, e, por isso, Moçambique não ser, nesse sentido, pioneiro. Nessa mesma linha, defende o “Processo de Bolonha”, pois, sendo o mesmo referência para as universidades europeias, não deixa de o ser também para o resto do mundo, como um referencial académico e funcional. O carácter universal da ciência, a tecnologia e o saber no geral, contidos em “Bolonha”, são as razões genéricas evocadas para considerar que as universidades moçambicanas não se podem alhear daquele processo.

Porém, este posicionamento é refutado, pois, sobre a aplicabilidade de “Bolonha” em Moçambique, existem posições contrárias. P. Langa (2009) considera que o “Processo de Bolonha” quer nos seus aspetos técnicos, quer práticos, corresponde às necessidades política, culturais e sobretudo económicas de uma determinada região, e que, a sua exportação da Europa para o resto do mundo revela uma tendência eurocêntrica, hegemónica e expansionista de universalizar soluções locais. Refere que a *bolonhaização* (como designa o autor), sendo cheia de boas intenções poderá resultar em consequências nefastas. Aliás já se aludem países como os Estados Unidos da América e alguns da América Latina que começaram a oferecer resistência a essa ideia da universalização de um projeto Europeu. A culminar a análise, o convite é feito para que *desbolonhaizemo-nos!*

Não obstante algumas limitações do debate sobre os graus e as qualificações do ensino superior em Moçambique, no caso particular focado na UEM, uma primeira conclusão que se pode retirar deste processo, é que, tudo o que mexe com a reforma dos diversos aspetos constituintes do sistema de ensino superior, incluindo a reforma curricular, é de importância vital e suscita preocupações legítimas por parte dos diferentes intervenientes sociais. Outra das constatações a que se pode chegar, é a de que a discussão é genericamente focalizada no número de anos de formação,

descartando os aspetos de conteúdo relacionados com os conhecimentos, as capacidades, as aptidões e competências que se pretendem atingir no término de um determinado nível ou ciclo de ensino. Embora, numa reforma curricular, o número de anos seja importante, é, quanto a nós, talvez um fator subsidiário e apenas o culminar de um processo dependente de um conjunto de outras variáveis. Uma mesma graduação, poderá, por exemplo, ser realizada em períodos de tempo diferente, tendo em conta o perfil do público-alvo, a metodologia utilizada, os meios de ensino existentes, e mesmo o tempo que os estudantes têm disponível para cumprir os conteúdos programáticos. Procurando encontrar razões sobre a intenção do debate, Langa (2009) presume que de entre os atores envolvidos na reforma, a proeminência recaiu nos *'burocratas da educação'*, impondo-as, em desfavor dos *'académicos'* e mesmo da universidade (docentes e estudantes). Esta comparação, grosso modo, pode ser situada tendencialmente no sentido do vértice do “Estado” na correlação de forças refletidas no “Triângulo de Coordenação” de Clark (1983). O autor ao acrescentar, que, no mesmo quadro, surgiram críticas da sociedade civil, pela forma pouco participativa como se processou a reforma curricular, parece-nos aludir, embora não explicitamente, à “metáfora da flutuação” discutida em capítulos anteriores, neste caso, entendida pela fraca participação das forças da sociedade civil no processo.

Depois de uma breve introdução histórica, o presente capítulo procurou enquadrar o sistema de ensino superior em Moçambique, através da análise dos principais documentos de política e de estratégia. Neste contexto, foram destacados os planos estratégicos para o ensino superior, os principais documentos reguladores e os respetivos instrumentos de implementação, visando a reforma do sistema. Em sequência, e pela pertinência pública da problemática, realçamos o debate realizado e os diversos posicionamentos, em torno das qualificações e graus a serem conferidos nas diferentes IES moçambicanas.

Capítulo VI - O discurso dos atores sobre o presente e o futuro do ensino superior em Moçambique

Introdução

A informação recolhida através das entrevistas efetuadas aos diversos atores sustenta o objeto da presente análise. Para que a informação se traduza em resultados é necessário organizar e tratar os dados seguindo determinados princípios metodológicos, já anteriormente enunciados. Assim, se as perguntas propostas aos diversos grupos foram formuladas na lógica dos objetivos do estudo, o conjunto de respostas são enquadradas, de acordo com a similaridade dos seus traços, nas respetivas dimensões e categorias. Esta lógica de organização dos dados permite a construção de um quadro referencial contendo elementos que permitem categorizar e analisar o discurso dos diferentes atores sobre o presente e o futuro do ensino superior em Moçambique.

As três grandes dimensões que enquadram a análise são constituídas pelos “Resultados do Sistema” do ensino superior em Moçambique, pela sua “Organização e Monitorização” e, ainda, pelas contribuições para a “Estruturação” do referido sistema (ver Anexo 8). Cada uma das dimensões inclui diferentes categorias, constituindo, cada uma delas, uma secção do presente capítulo.

Em relação à primeira dimensão procuramos caracterizar, inicialmente, o papel e importância do ensino superior no desenvolvimento económico e social do país. Na mesma linha, discutimos, a seguir, a influência exercida pelo ensino superior na edificação da Nação, do Estado e da identidade moçambicana. Por outro lado, discutimos, ainda, as opções tomadas pelos diversos atores face à criação do capital humano e do capital social na sociedade de conhecimento. Numa lógica mais instrumental, procuramos, igualmente, pontuar a relação entre o ensino e a investigação no processo de ensino/aprendizagem. A concluir esta dimensão, analisamos as diferentes modalidades de ensino e a sua relação com a sociedade e com as necessidades do mercado.

Quanto à segunda dimensão, a discussão inicial, centra-se nas expectativas sociais face aos currículos, metodologia e meios de ensino, enquadrando-se, numa segunda categoria, as pretensões que docentes e estudantes desenvolvem relativamente ao processo de ensino/aprendizagem. Nas restantes categorias, no âmbito da organização e monitorização do sistema, as temáticas relacionam-se com os mecanismos de prestação de contas das IES, as estratégias de financiamento, e, a expansão do sistema de ensino superior em Moçambique.

Por último, a terceira dimensão integra categorias que procuram analisar os discursos dos atores centrados no processo histórico do ensino superior em Moçambique

as relações que o sistema desenvolve com o mercado e a sua integração global e regional. O papel do ensino superior na formação ao longo da vida, insere-se, igualmente, nesta dimensão assim como, a estruturação dos respetivos ciclos de ensino e os modelos de governação e gestão das IES.

Uma vez discutidas as problemáticas acima indicadas, procuramos extrair, através de um conjunto de linhas de força, os resultados fundamentais da análise de conteúdo, transmitindo, deste modo, as principais conceções dos diferentes atores.

1. Resultados do sistema: expectativas e realidades na voz dos atores

1.1. Papel e importância do ensino superior no desenvolvimento económico e social

A análise desta categoria tem como objetivo principal determinar o papel que o ensino superior poderá exercer no contexto do desenvolvimento económico e social de Moçambique. Por se tratar de um tema constituído por elementos abordados em outras categorias, de forma transversal, a sua análise procura incidir apenas sobre aspetos mais específicos ligados ao conceito de desenvolvimento, tal como é percecionado pelos entrevistados. Tratando-se de um conceito vasto, passível de ser definido de acordo com as diversas realidades e perceções sociais, o desenvolvimento pode ser discutido sob diferentes ângulos. Neste caso concreto, o posicionamento dos entrevistados direcionou-se para a formação académica e a produção do conhecimento, tendo em vista o desenvolvimento de Moçambique. A problemática originou, da parte de alguns entrevistados, um conjunto de asserções que refletem tensões em relação às expectativas esperadas. Não obstante, a análise do tema surge como pertinente, pelo alcance das possíveis inter-relações entre o ensino superior e a sociedade, num país em vias de desenvolvimento, como é o caso de Moçambique.

As universidades constituem um elemento importante na estruturação das sociedades e no desenvolvimento humano. Esta importância é conferida, sobretudo, pelo impacto na sociedade do ensino/aprendizagem e da capacidade de produzir conhecimento. Assim, a posição privilegiada da universidade permite que esta assumam um papel importante na estruturação da sociedade e do seu modo de funcionamento como um todo (Chauí, 2003). No entanto, o desenvolvimento das sociedades, em geral, e, em particular, da economia industrial, constituem fatores fortemente contributivos para

a configuração das universidades e das restantes IES. Esta centralidade da economia conduz, pois, a um ensino superior precursor de novos conhecimentos e competências, em resposta às necessidades do desenvolvimento económico (Scott, 1995).

Deste modo, os governos africanos, para além da procura da verdade e do conhecimento, procuram direcionar a atividade da universidade para a resolução de problemas sociais (Aula, 1991). Esta dimensão é enfatizada por Nyerere (1980), Kamba (1980) e Ngeno (1984) que defendem um papel da universidade orientado para a melhoria das condições de vida das populações dos países africanos (pobreza, doenças, ignorância). Nesta ótica, as diretrizes do ensino superior em Moçambique, no quadro de uma orientação desenvolvimentista, integram, igualmente, o princípio da promoção da capacidade de servir os interesses do país e da sociedade, através da ligação da universidade com o trabalho e com os setores da atividade económica e social (Lei 5/2003 de 21 de janeiro).

Os entrevistados, de uma forma geral, defendem o princípio da contribuição do ensino superior para o desenvolvimento. A principal modalidade desta contribuição parece relacionar-se com a formação de quadros para o próprio ensino superior, para a governação do país, e, na visão somente de um dos entrevistados, para o setor empresarial. Para além da formação, em si, discute-se a necessidade de expansão, com qualidade, do sistema de ensino superior, como motor para o desenvolvimento do país. Aliás, a temática da qualidade do ensino superior é destacada, em conjunto com a criatividade e a inovação, como uma condição fundamental do seu contributo para o desenvolvimento. O incremento dos programas de pós-graduação é defendido como pressuposto da sociedade de conhecimento, na promoção desta lógica desenvolvimentista. O conhecimento é considerado como precursor da melhoria da produção, numa perspetiva da ligação ensino-superior/economia/empresas. O ensino de qualidade, a produção de conhecimento e a expansão do sistema, surgem como os fatores fundamentais deste processo, na perspetiva de diversos atores, como, aliás, passaremos a discutir a seguir, com maior detalhe.

Na assunção da importância e do papel do ensino superior moçambicano para o desenvolvimento, um dos entrevistados argumenta:

“Eu julgo que sim que o ensino superior tem um papel e uma importância no contexto do desenvolvimento em Moçambique. Porque, olhando para um país em que o acesso ao ensino superior é muito reduzido, em termos proporcionais à população (...) isto significa que a sua expansão pode impulsionar o desenvolvimento, fundamentalmente, nas questões de gestão e governação. Assim, passaremos a ter pessoas com uma qualidade aceitável para a governação. E nós podemos notar, hoje, que para várias posições de

chefia e de direção, no país, já é feita por indivíduos que saem das universidades. Traz uma outra qualidade na governança do país” (Ent. A1)

Parece constituir uma aspiração e uma perspetiva do entrevistado, a elevação da qualidade de vida dos cidadãos, nas diferentes comunidades, mediada pela noção de desenvolvimento humano. Entre os entrevistados emerge a centralidade deste princípio organizador do ensino superior, mesmo se, aparentemente, são expressados pensamentos e pontos de vista diferentes. Para dar corpo a este princípio, torna-se relevante que a noção de desenvolvimento se institua como missão da universidade, particularmente no que se refere às relações com o seu meio envolvente, ao ensino e às atividades de investigação, visando objetivos económicos e sociais (Costa, 2001). Admitindo que a formação humana pode, nas circunstâncias atuais, evoluir para uma crescente importância do capital humano, então o ensino superior assume, neste contexto, um papel fundamental nas políticas de desenvolvimento social económico e cultural (Green, 1997). Neste sentido, a universidade desempenha um papel central na formação profissional e na construção de uma ética social, de acordo com as prioridades dos grupos económicos, sociais e culturais, dominantes, como, aliás, tem acontecido, ao longo da história (Frijhoff, 2002).

Na mesma linha de pensamento, perspetivando, porém, práticas diferenciadas, como acima referimos, outro dos entrevistados argumenta:

“A universidade desempenha um papel vital no desenvolvimento económico e social. Considerando que Moçambique não tinha quadros à altura da independência, da “poule” grande de licenciados que hoje temos, podemos encontrar quadros que desempenham um papel extremamente importante. A maioria das IES, públicas e privadas, estão a ser geridas por graduados desse mesmo ensino superior. Na planificação e projeção do ensino no país, na governação, temos muita gente que foi graduada nas IES moçambicanas e que, de alguma maneira, acaba influenciando os destinos do país. Portanto, eu penso que a importância e o papel do ensino superior no processo de desenvolvimento é vital” (Ent. M1).

Um dos aspetos enfatizado na narrativa do entrevistado, relaciona-se com a contribuição específica do ensino superior, através dos seus graduados, para a diminuição das diferenças sociais e económicas do país (Simão, Santos e Costa, 2003). Uma das consequências da diminuição das desigualdades é refletida pelo envolvimento do ensino superior na luta contra a pobreza, a qual constitui um dos objetivos desenvolvimentistas defendidos pelo Plano Estratégico (2011 – 2020) como, aliás, foi acima descrito. Para além da formação para servir o ensino e o Estado, o entrevistado

salienta a relevância da produção de conhecimento, como fator de desenvolvimento e de ligação com a economia e a produção.

“Mais, também porque estamos a falar de uma sociedade de conhecimento, em que nós, ainda, não estamos a explorar nada dessa questão da sociedade do conhecimento, exatamente porque ainda não temos programas de pós-graduação consolidados no país. Estamos somente agora a iniciá-lo. Eu acredito que só depois de uma década começaremos a sentir o impacto do investimento que está ser realizado nas IES, em termos de conhecimento. As economias modernas são todas baseadas no conhecimento, e esse conhecimento é gerado, sobretudo, por universidades que tenham programas de pós-graduação. (...) Nós temos que ter uma investigação séria a nível da pós-graduação – mestrados e doutoramentos, para permitir uma contribuição específica não só para o conhecimento “per si” mas também para a melhoria da produção no país, em termos de quantidade e qualidade, para uma economia inserida, num contexto global de competição. Isso vai levar tempo a chegarmos lá” (Ent. M1).

A capacidade de produzir conhecimento exige da universidade uma reconfiguração da sua organização e do seu funcionamento. Nestas circunstâncias, transforma-se numa instituição complexa e multidimensional e num marco do desenvolvimento social, cultural e económico das sociedades. Deste modo, a sua reforma surge em conexão e interação com os paradigmas e perspetivas da sociedade (Maculan, 2004). Maculan (2004) destaca, ainda, a necessidade de uma postura desafiante e de aprofundamento do papel e da função da universidade, nas suas diferentes componentes (ensino, investigação, inovação, cultura e desenvolvimento), de modo a estar em sintonia com a complexidade das novas abordagens.

Esta perspetiva coincide com a posição assumida por outro dos nossos entrevistados, que pelo teor do seu discurso, defende no essencial, um ensino superior aberto à sociedade e ao conhecimento.

“A Importância e o papel do ensino superior, no contexto do desenvolvimento em Moçambique, é respondida que não há desenvolvimento sem um ensino superior de qualidade. Sem ter cidadãos com a formação adequada para pensar, criar, inovar e fazer ” (Ent. M2)

Os desafios contemporâneos da sociedade de conhecimento podem conduzir a universidade à criação de ambientes inovadores quer no processo de ensino-aprendizagem, quer na investigação, e, ainda, na dimensão ética (Pires, 2007).

A relação positiva entre o ensino superior e o desenvolvimento em Moçambique, que parece amplamente defendida pelos entrevistados, poderá requerer, no entanto, alguns cuidados. Uma das questões muito em destaque, em África, é a tensão que emerge entre conhecimento universal e conhecimento “local” na sua relação com o desenvolvimento.

Qual dos dois valorizar? O equilíbrio entre as duas modalidades parece, eventualmente, ser a resposta (Cloete e Muller, 1998).

Outra das questões em foco está relacionada com as consequências das crises económicas, que, para o caso de África, não têm estado próximas das causas fundamentais dos problemas de desenvolvimento (UNESCO, 1990). E, ainda, porque as reformas estruturais do ensino superior, em vez de resolver os problemas dos diplomados, poderão contrariar as suas aspirações profissionais, por via, sobretudo, da conjuntura económica (Banco Mundial, 1988).

Não obstante estas possíveis dificuldades, as organizações internacionais, (UNESCO e Banco Mundial), partilham, na atualidade, uma ampla visão dominante que defende a qualificação da força de trabalho, a nível superior, enquanto fator de melhoria da produtividade e do desenvolvimento social, económico e cultural dos países (*Task Force of Higher Education in Society*, 2000). Por esta razão, as universidades procuram corresponder às aspirações socioeconómicas, evitando cenários desviantes dos propósitos a atingir (Eisomon, 1994). Embora confrontadas com atividades difíceis, as universidades parecem estar em condições de cumprir com o seu papel chave de promoção do desenvolvimento (Fátima, 2010). “*É caso para dizer, não pode haver desenvolvimento sem ensino superior digno desse nome*” (Ent. A2).

O ensino superior em Moçambique, sujeito a pressões internas e às implicações da globalização, procura desempenhar um papel que responda às necessidades da sociedade em geral e da economia em particular. Deste modo, a dotação de recursos torna-se fundamental para a criação de capacidades de ensino, de investigação e de produção do conhecimento. Este conjunto de fatores pode estimular no ensino superior a criação de capacidades para intervir, de forma proactiva, nas atividades conducentes ao desenvolvimento do país.

1.2. O papel do ensino superior na edificação da Nação, do Estado moçambicano e da sua identidade

As análises incluídas nesta categoria centram-se no posicionamento dos entrevistados sobre a possível contribuição do sistema de ensino superior em Moçambique para a construção da Nação, do Estado e da identidade do país. Pretende-se, igualmente, realçar o modo como os entrevistados caracterizam essa contribuição, enquadrando-a no ambiente político e social que consideram apropriado à sua

concretização. Os dados obtidos com as entrevistas dizem respeito apenas a dois grupos da amostra: atores do Ministério da Educação e atores do “mundo académico”.

Na Europa, a universidade moderna foi precursora e um instrumento fundamental da construção e reforço do Estado – Nação. As universidades foram chamadas a desempenhar um importante papel no despertar e na criação da identidade política nacional, através do desenvolvimento e preservação da cultura de cada país como um todo nacional (Amaral e Magalhães, 2002). Nos países em vias de desenvolvimento, entre os quais a maioria dos países africanos, a universidade é, em termos históricos, relativamente recente. Esta circunstância parece justificar a relevância da universidade e constituir uma das motivações para que os governos assumam o papel chave do ensino superior na construção da Nação (Beverwijk, 2005).

Nesta linha, Yesufu (1973), enfatiza o comprometimento da universidade africana na transformação da sociedade, na modernização da economia e na formação dos recursos humanos. A universidade em África desempenha, ainda, uma função promotora de atitudes orientadas para o desenvolvimento das populações e do país como um todo (Eisomon, 1994).

A idealização do ensino superior ao serviço da edificação da nação, do Estado e da identidade dos países africanos é igualmente, defendido pelas políticas do Ensino Superior em Moçambique (Lei nº 27/2009; Plano Estratégico, 2000-2010; Plano Estratégico 2010-2020). Através das suas linhas mestras, os referidos documentos enaltecem o princípio do ensino superior ao serviço da Pátria e do desenvolvimento do país. Este projeto nacional parece corporizar uma maior razão de ser, quando Graça (2005), por exemplo, defende que o processo de construção da Nação em Moçambique não traduz uma configuração facilmente identificável. Ou seja, procura-se compreender a *dinâmica da moçambicanidade* e da sua cultura (através dos fatores de coesão e de dissociação), enquanto realidade detentora de uma identidade. Daí, a importante contribuição que a universidade poderá exercer no alcance dessa dimensão.

Na análise desta problemática, todos os entrevistados, sem exceção, consideram que o ensino superior, através das suas instituições, ou em inter-relação com a sociedade, constitui uma instância decisiva para a edificação da Nação, do Estado moçambicano e da sua identidade. Parece, pois, manifestar-se uma grande unanimidade na defesa destes princípios. Este posicionamento poderá advir do legado histórico e da forma como se tem vindo a desenvolver a trajetória do ensino superior em Moçambique. Nos primórdios da sua criação, a importância da universidade, na vida da Nação e da preservação da unidade nacional, já surgia em destaque no período colonial mesmo que

enquadrada numa pura lógica colonialista (Anuário, 1962). Após a independência política do país, o ensino superior tem sido visto como parte do sistema educativo global e unitário que cobre todo o território nacional, sendo saliente, nas suas diretrizes, a manifesta preocupação em servir a sociedade e os interesses do país (Lei nº 6/92, Lei nº 5/2003). Acentuando ainda mais esta afirmação de princípio, as grandes linhas de ação do ensino superior em Moçambique enfatizam a preocupação com a equidade social, regional e de género, o que, no contexto do país, é um testemunho do seu potencial papel na construção da unidade e da identidade nacional. Aliás, as afirmações a seguir descritas parecem ser suficientemente enfáticas em relação ao contributo da universidade moçambicana na edificação do Estado e da sociedade.

“Quem deve fornecer cidadãos preparados, para enfrentar os desafios da sociedade são as IES. Por isso, elas têm que estar muito atentas ao que está acontecer na sociedade, para que possam também contribuir. Não podem, de maneira nenhuma, ser um entrave. As IES existem sim, como meios e instrumentos para a produção dos quadros necessários para o desenvolvimento da Nação e também para a fortificação do Estado Moçambicano. (Ent. M1)

Para além das dimensões acima indicadas, a universidade tem sido percursora de outras importantes facetas na sociedade. A acrescentar ao seu papel na criação da identidade nacional, é relevante salientar o envolvimento na preservação e desenvolvimento da cultura moçambicana, constituindo-se num espaço livre de discussão, promoção da socialização e construção da cidadania. É na associação deste conjunto de elementos que se podem identificar fatores contributivos para a consolidação do Estado - Nação (Amaral e Magalhães, 2002).

A edificação do Estado e da Nação parece encontrar, na função desenvolvimentista, um fator de identidade e de estimulação do processo. A juntar-se ao anterior entrevistado, que faz alusão à formação de quadros no ensino superior, para servirem os propósitos do desenvolvimento em Moçambique, outros dos entrevistados reforça esta afirmação de princípio, argumentando o seguinte:

“Quero dizer que nós quando formamos quadros temos que ter em mente que estes são quadros que depois vão desenvolver o país (...). Porque, senão, vamos ter engenheiros bem formados mas que não têm nada a ver com a edificação da Nação, com a unidade nacional (Ent. A3)

Para além da procura da verdade e do conhecimento, o papel das universidades africanas é perspectivado no âmbito do desenvolvimento e da procura de soluções dos problemas sociais (Auala, 1991). Na mesma lógica, considera-se que uma das principais funções da universidade em África concretiza-se através da sua inserção e envolvimento

na melhoria das condições de vida das populações, combatendo os diversos problemas (pobreza, fome, doença, ignorância). Por outras palavras, a existência da universidade somente traduz algum significado, se for parte integrante e parcela da sociedade (Nyerere, 1980, Kamba, 1980, Ngeno, 1984). No caso concreto de Moçambique, estes princípios são reiterados na definição política da missão para o ensino superior, que propugna, como um dos seus pilares fundamentais, a capacidade para enfrentar os desafios do desenvolvimento económico, social e cultural da sociedade moçambicana (Plano Estratégico, 2000-2010; Plano Estratégico 2010-2020).

Omari (1991) defende que a “Universidade Nacional”, embora contribua para transformar as economias e impulsionar o desenvolvimento, constitui, sobretudo, um símbolo da Pátria. Este elemento estruturante da identidade nacional parece ir de encontro às expectativas do conjunto dos nossos entrevistados, pois, pese embora a retórica diferenciada, confluem no mesmo sentido:

“O ensino superior por definição é um ato de soberania (...)”(Ent. A2);

(...) temos que moldar os nossos formandos, no sentido do espírito patriótico” (Ent. A3);

“Os graduados do ensino superior têm a responsabilidade, muitas das vezes, de liderar todo esse processo, do debate identitário (Ent. M1);

“ (...) sente-se a necessidade de ter (...) graduados no ensino superior que tenham uma determinada maneira de estar”(Ent. A1).

Como acima fizemos referência, um dos papéis das universidades é estarem atentas ao que acontece na sociedade e às dinâmicas nela produzida. Deste modo, no âmbito da sua autonomia, podem levar a cabo cursos e formações que concorram para a resolução dos problemas das sociedades onde estão inseridas, contribuindo *como meios e instrumentos do desenvolvimento da Nação, da fortificação do Estado e da unidade nacional* (Ent. M1). Assim, o incremento da formação superior, adequando cursos, currículos e conteúdos, parece constituir um fator relevante para a edificação do Estado – Nação:

“Sem dúvida que o ensino superior contribui para a edificação da Nação, do Estado moçambicano e da sua identidade. Eu tenho observado isto fundamentalmente na formação (...). Apesar dos constrangimentos orçamentais, sente-se a necessidade de ter pessoas que tenham acesso ao ensino superior, sejam graduados no ensino superior (...). A sociedade precisa hoje de uma série de conhecimentos e práticas. Olhando mesmo para a nossa vida atual. Ela é comandada por meios de comunicação sofisticados. Mesmo nas transações comerciais. Já não estamos apenas a viver numa sociedade de trocas comerciais. Hoje já se fala de dinheiro eletrónico, de uma

série de outras coisas. Há necessidade de ter mais gente crítica (...). (Ent. M1)

Estas afirmações, embora enfatizando a contribuição do ensino superior para a edificação da Nação, do Estado moçambicano e da sua identidade, parecem chamar a atenção para a contextualização desta contribuição na realidade globalizada. Alusões aos meios de comunicação, às transações comerciais e ao espírito crítico, parecem querer sugerir uma conduta nesse sentido. Nesta linha, Santos (2005) considera, como vimos atrás, que os níveis de desenvolvimento dos sistemas educacionais, para além das características de cada país, exigem inovação e criatividade para que seja possível definir um nível de qualificações que corresponda às realidades desse país, mas que, ao mesmo tempo, seja suficientemente flexível para a sua inserção regional e global. O autor defende que, no século XXI, somente venham a existir Nações e a ideia de um projeto nacional se surgirem projetos de qualificação, inseridos na sociedade global. Ou seja, nos países periféricos ou semiperiféricos, não existe qualificação sem que a resistência à globalização neoliberal se traduza em estratégias de globalização alternativa.

No seguimento das políticas e estratégias para o ensino superior em Moçambique, diferentes opções são, pois, apresentadas para que este contribua para a edificação do Estado, da Nação e da sua identidade. A concretização deste princípio pressupõe que as IES desenvolvam uma formação globalmente exigente, promotora de capacidades, não somente técnico-científicas, mas, também providas de elementos que concorram para uma formação patriótica e cidadã. Tudo isto sem deixar de parte a responsabilidade da academia na promoção e na participação ativa em todo o debate societário. O discurso produzido pelos entrevistados parece não deixar de sublinhar que, mesmo num quadro identitário nacional, os graduados do ensino superior necessitam de possuir uma série de conhecimentos e práticas, que lhes permita lidar com os meios, as tecnologias e a sociedade global de informação e comunicação.

Em Moçambique, o estado moderno coexiste com outras formas de organização periféricas. Desta realidade, resulta que o Estado – instrumento fundamental para a construção da Nação - é confrontado, por um lado, com a modernidade e, por outro, com uma multiplicidade de formas de organização a nível local, na procura de edificar um estado identificado com os interesses da cidadania (Monteiro, 2003). Estas circunstâncias tornam ainda mais desafiante o papel da universidade e do ensino superior em geral, na procura de um contributo para a construção do Estado - Nação e da identidade moçambicana, num ambiente social que alie modernidade, cidadania e “tradição”.

1.3. O capital humano e a sociedade do conhecimento

No quadro das várias contradições com as quais a universidade é confrontada, pretende-se, neste tema, analisar, fundamentalmente, as percepções dos entrevistados sobre as opções das IES em Moçambique face ao desafio da criação do chamado ‘capital humano e social’ necessário para promover o desenvolvimento do país. A discussão enquadra-se num contexto em que a noção de sociedade do conhecimento tem vindo a conquistar uma posição hegemónica nas políticas do ensino superior. Procura-se, assim, analisar os valores economicistas e de cidadania presentes nas concepções do ensino superior veiculadas pelos atores entrevistados. Decorrente das nossas estratégias de investigação, esta temática foi apenas abordada nas entrevistas com atores incluídos em dois sub - grupos da amostra - do Ministério da Educação e do “mundo académico”.

Partindo do princípio de que a universidade sempre foi uma instituição global, como defende Altbach (1998), a desregulação dos mercados tem vindo a acelerar o movimento de globalização económica e cultural, tornando-se num fator ainda mais estruturante da nova era do ensino superior. A crescente importância do capital humano, e, ainda, a intensificação da circulação global de capitais, bens e ideias, conferem ao ensino superior uma importância fundamental nas políticas nacionais de desenvolvimento (Green, 1997). É perante este cenário que o ensino superior é chamado a desenvolver produtos e processos que permitam assumir um papel e um lugar cada vez mais centrais na ligação entre o conhecimento produzido e a economia (Seixas, 2001). No entanto, estes desafios, por si só, não são suficientes. É necessário ter em conta as exigências da sociedade, na perspectiva de novas mentalidades, novos comportamentos e reconstrução de paradigmas. É no pressuposto destas exigências que se efetiva uma interação entre o “mundo universitário” e a sociedade (Maculan, 2004). Na mesma linha, Cotovio (2004) defende uma forte participação das comunidades na criação de uma sociedade educativa que conduza à “idade do conhecimento”. As sociedades atuais parecem, assim, experimentar um processo de transição para uma sociedade baseada no conhecimento, a qual, constitui uma fonte de competência, energia intelectual, poder e riqueza (Clark, 1997). Nesta perspectiva cabe às universidades assumir um papel de vanguarda de pensamento e de humanismo, mesmo que no quadro da lógica economicista, contribuindo para a diminuição das desigualdades económicas e sociais entre países e dentro de cada país (Simão, Santos e Costa, 2003).

Do conjunto dos discursos produzidos sobre esta temática, a maioria dos entrevistados parece assumir uma posição idealizada relativa à criação do capital humano e social pelas IES em Moçambique. Constitui exceção a posição de apenas um dos entrevistados, que manifesta algum ceticismo em relação a esta possibilidade. A integração do capital humano na sociedade de conhecimento é perspectivada na lógica da manutenção de um certo equilíbrio entre os valores economicistas e de cidadania, num quadro de forte influência da globalização.

Mesmo tendo em consideração os desníveis existentes entre os diversos países e regiões, as sociedades, de uma forma geral, parecem aspirar o alcance de uma sociedade do conhecimento:

“É o ideal que estamos a perseguir neste momento. Nós queremos que o nosso ensino superior possa criar o capital humano, intelectual e social, numa economia e sociedade de conhecimento, que se perspetivam dominantes na nossa época” (Ent. M1)

Para se atingir este ideal, o pressuposto da produção de conhecimento não é, por si só, suficiente. Os entrevistados consideram que a universidade é confrontada com desafios mais amplos, em conexão com as suas múltiplas funções, incluindo a criação do capital humano e social. Isto exige, provavelmente, que a missão e os objetivos da universidade sejam redefinidos, assumindo um papel mais ativo na formação de ambientes inovadores, nos processos de ensino aprendizagem e na dimensão ética da educação e da investigação (Pires, 2007).

Neste sentido, a teoria do ‘capital humano’ tem vindo a constituir um quadro importante para a definição de políticas do ensino superior. Considera-se que a riqueza, neste momento, está menos concentrada no capital físico, sendo o conhecimento, as habilidades e o engenho dos indivíduos mais decisivos para a economia mundial. A pergunta pertinente é se os países em desenvolvimento, como é o caso de Moçambique, estarão em condições de competir na economia global do conhecimento.

As IES parecem projetar no âmbito da sociedade de conhecimento, para além do capital humano, a criação de capital social, tal como é defendido por diversos entrevistados. O capital social funda-se, segundo Friz (2002), na geração de marcos interpretativos sobre o humano e o social, associado a tecnologias que permitem a sua construção em instituições como as universidades. Este modelo baseia-se na capacidade de gerar um novo projeto estratégico, novos valores e uma nova missão. Implica, igualmente, a geração de dinâmicas de transformação dos sistemas de educação, científicos e tecnológicos, para adaptá-los a novas realidades. Deste modo, o capital social é também um fator determinante no progresso das IES, na busca da interação com

as comunidades envolventes. A esta dimensão, parece estar associada a noção de cidadania, referida, entre outros aspetos, por um dos entrevistados:

“ (...) Num contexto em que é necessário formar o capital humano e de cidadania, penso que o futuro da universidade assim como do ensino superior em Moçambique, é de conseguirmos o equilíbrio num quadro de forte influência económica. Não nos podemos esquecer, que, querendo ou não, vamos ter que lidar e vamos ter a influência da globalização, porque estamos no sistema e não podemos sair fora desse sistema” (Ent. A3).

Para atingir o marco da cidadania, a cooperação interinstitucional entre as IES, as comunidades, o governo e outras instituições da sociedade, torna-se um aspeto fundamental da sociedade de conhecimento, num ambiente em que o capital humano confere ao ensino superior uma grande importância no desenvolvimento socioeconómico, na potenciação da igualdade de oportunidades e na formação da cidadania (Shriewer, 1996).

Uma questão relevante, mencionada pelos entrevistados, refere-se à dimensão económica da criação do capital humano e à sua relação com a sociedade de conhecimento. Esta dimensão sugere que o sistema de ensino superior é chamado a cultivar laços criativos com o sistema económico (desenvolvendo, eventualmente, uma perspectiva *managerialista*), mesmo no quadro de uma contribuição que procura preservar os valores humanistas. (Simão, Santos e Costa, 2003). A economia do conhecimento, embora concorra para estimular o crescimento, poderá, também, criar constrangimentos e a fragmentação da ordem social. Por isso, o equilíbrio sustentado pelos entrevistados pode conduzir à interpretação de que as IES, permeadas por uma lógica economicista, poderão continuar a desempenhar um papel humanista e de vanguarda de pensamento, contribuindo para a diminuição das desigualdades sociais e económicas e compensando os efeitos mais destrutivos da economia baseada no conhecimento (Costa, 2003; Hargreaves, 2003).

O equilíbrio entre os valores economicistas e de cidadania, defendido pelos entrevistados, encontra eco em Simão, Santos e Costa (2003), quando estes autores consideram que a ideia da sociedade de conhecimento é sustentada por quatro pilares: a cultura a cidadania a ciência e a inovação (este último integra a qualidade e competitividade). O ensino superior parece desempenhar um papel decisivo, em conjugação com outras forças da sociedade, na articulação destes quatro pilares:

Nas sociedades modernas é imprescindível o capital humano, intelectual e social com enquadramento estrutural (Ent.A2).

Esta posição vem corroborar a de diversos entrevistados, cujos argumentos, para além de defenderem a criação do capital humano, intelectual e social, no âmbito da economia e sociedade de conhecimento, conjugam a defesa do equilíbrio entre os valores economicistas e os da cidadania. Surge, porém, uma posição que é diametralmente oposta à visão anterior, pois, coloca dúvidas relativamente à possibilidade da universidade formar os estudantes numa lógica de capital humano e social:

“Encaro esta situação da universidade ser atualmente confrontada com várias contradições e para mais com a necessidade de formar o capital humano e de cidadania, com algumas reticências, e com algumas perguntas que faço a mim mesmo, porque de facto em termos sociais e em termos económicos, as fases já não são previsíveis. Por exemplo é difícil desenhar um curso. Há cursos que logo à partida já estão fora do contexto, fundamentalmente em questões tecnológicas. Hoje tu formas um engenheiro na área tecnológica. Antes de terminar o curso ele já está desenquadrado com o avanço tecnológico. Portanto é um grande desafio para as universidades. Isto também se refere às áreas sociais, a questões económicas. Hoje nós não entendemos a economia. Ela tem-se manifestado de maneira complicada, flutuações que agente não compreende.” (Ent. A1)

Ao referir-se à chamada crise de 2008, que parece continuar a produzir repercussões graves em países como Moçambique, Krugman (2009), considera que a mesma resulta da combinação de erros da política económica, dos mercados financeiros e de agentes económicos. Provavelmente, seguindo esta linha, o entrevistado procura transmitir que os atuais constrangimentos sociais e principalmente económicos geram incertezas que dificultam a participação do ensino superior na criação de capital humano e social.

Perante o conjunto de posições expressas pelos entrevistados sobre esta temática, a tendência do ensino superior em Moçambique é apresentada como estando voltada para uma realidade na qual a geração do conhecimento, e um conjunto de funções, desenvolvidas em ambientes inovadores, constituem-se em narrativas importantes para a produção do capital humano e social, suscetíveis de contribuir para alimentar a sociedade de conhecimento.

Contudo, esta lógica é rejeitada por um dos entrevistados que coloca dúvidas sobre a possibilidade de produção do capital humano e social pelas IES. As razões que evoca para justificar a sua posição, estão relacionados com as dificuldades em caracterizar as mutações económicas e sociais registadas a nível global, bem como o rápido desenvolvimento tecnológico. Estes fatores, segundo o entrevistado, dificultam o desenho curricular dos cursos e criam implicações negativas para a o ensino superior. Deste modo, o entrevistado propõe que as IES assumam uma postura mais pragmática,

adaptando-se às mudanças que se verificarem no decorrer dos processos de transformação.

Comparando os dois cenários, e tomando como referência Readings (2003), parece que um dos cenários maioritário expresso pelos entrevistados representa um regresso às ideias humboldtianas, e o outro expressa as exigências tecnocráticas, defendendo uma universidade de identidade “empresarial”, mais produtiva e mais eficiente.

Face a estes dois cenários, se tivermos em conta as grandes linhas e diretrizes políticas delineadas para o ensino superior em Moçambique (Plano Estratégico 2000-2010; e Plano Estratégico 2010-2020), a valorização da ciência e da liberdade de criação não impede que se reconheça a importância do ensino superior como elo de ligação ao trabalho e aos diversos setores da atividade económica e social, no contexto de uma economia de mercado.

1.4. A relação ensino/investigação no processo de ensino e de aprendizagem – a geração do conhecimento

Classificamos, nesta categoria, o discurso dos atores entrevistados sobre os resultados que o sistema de ensino superior tem produzido no âmbito da organização do processo de ensino - aprendizagem nas IES moçambicanas. Neste alinhamento, analisamos as perceções e tomadas de posição de entrevistados, pertencentes a vários grupos, que procuram caracterizar a relação entre o ensino e a investigação, assim como o seu eventual impacto na produção do conhecimento.

As posições assumidas pelos entrevistados, podem, neste campo conduzir à identificação dos principais traços contidos nas opções ideológicas e nos modelos de ensino perseguidos no ensino superior moçambicano. Estes traços constituem os temas desta categoria em análise.

Uma das problemáticas que emergiu das entrevistas é a de saber se a docência, sem o suporte da investigação e da produção de conhecimento científico, pode, na perspectiva dos entrevistados, constituir-se como um suporte legitimador do ensino superior. Procura-se determinar se os discursos dos diversos atores, com posições e papéis diferenciados no sistema de ensino superior em Moçambique, tendem a aproximar-se de um modelo identificável com os ideais humboldtianos, na linha da unidade entre o ensino e a investigação, discutida por vários autores (Scott,1995; Conceição, 1998; Magalhães, 2004), ao contrário, se se afastam deste modelo numa lógica que desvaloriza a

aquisição, desenvolvimento, crítica e renovação do conhecimento nas atividades de educação e formação a nível do ensino superior (Barreto,1992).

Neste quadro, Trevizan e Mendes (1983) enfatizam a componente investigação, nestas atividades, que conduzem ao desenvolvimento científico e configuram a expansão contínua do conhecimento. Na mesma perspetiva, Seixas (2001) não somente destaca a importância da investigação, mas, também, defende uma maior eficiência e eficácia na formação, numa linha em que os académicos assumem um papel central na ligação entre o conhecimento ‘útil’ e a economia. Por sua vez, Clark (1997), para além de privilegiar o desenvolvimento da investigação conducente à produção e divulgação do conhecimento, sublinha, igualmente, o papel da universidade, na formação de investigadores, em particular a universidade de investigação. Para o autor, este tipo de universidade constitui-se como um importante fluxo de alimentação para o futuro da atividade científica.

Na análise desta categoria, foi possível observar, nos discursos dos entrevistados, modos diferentes de caracterizar a relação entre ensino e investigação, embora, no final, se observe uma certa convergência nas suas posições. Em alguns discursos emerge o destaque da investigação como condição para uma docência efetiva. Em outros questiona-se o modelo de ensino exclusivamente orientado para repassar informações técnicas e habilidades reprodutoras (portanto, sem produção original de conhecimento).

Não obstante esta diversidade na assunção de posições, a opinião dominante dos diversos grupos de entrevistados parece defender a ligação entre a docência e a investigação, e, em consequência, a produção do conhecimento.

Assim, estes entrevistados consideram útil a utilização do conhecimento produzido por outras instituições mundiais, podendo ser aproveitado pelas IES moçambicanas, embora de forma crítica e inovadora, adaptando-o às realidades socioeconómicas e culturais de Moçambique.

A geração do conhecimento, como resultado da unidade ensino – investigação, somente, poderá ser efetiva, segundo os entrevistados, se existir um corpo docente qualificado e permanente:

“ (...) a ausência de um corpo docente permanente em muitas das IES em Moçambique tem como efeito uma baixa qualidade de formação – ensino” (Ent. E3).

O princípio da unidade entre o ensino e a investigação, já atrás sublinhado, integra uma das premissas básicas do “modelo de conhecimento” (universidade) defendido por Humboldt, que alia, ainda, a autonomia do ensino, sustentado no conhecimento

académico, e a liberdade da vida académica. Nesta lógica, a busca intelectual, que permite direcionar os esforços para a especulação e análise, sugere, igualmente, elementos constituintes de um paradigma centrado na investigação (Mcgrade, 2006), tal como a seguir é assumido por um dos entrevistados

“A docência, sem investigação não pode, produzir os resultados almejados no processo de ensino-aprendizagem. Tem que existir investigação. (Um exemplo negativo disso é a utilização de manuais ultrapassados e que refletem uma realidade passada que não tem nada a ver com os avanços verificados ” (Ent. E1).

Outro dos entrevistados, do grupo de estudantes, mantém uma posição mais assertiva relativamente à ligação entre o ensino e a investigação, enfatizando, fortemente, a sua ligação simbiótica.

“A docência, sem investigação, não pode produzir os resultados almejados no processo de ensino-aprendizagem (...)” (Ent. E3).

A defesa deste paradigma, por parte dos estudantes, é pouco comum, pois, contraria as posições que normalmente este grupo defende. Provavelmente, a inclusão de estudantes de mestrado, no grupo dos estudantes entrevistados, poderá ter contribuído para este posicionamento. Outra possibilidade pode residir na ausência de sensibilidade relativamente à problemática, ensino v.s. investigação, o que pode ter conduzido a respostas simplistas, procurando o alinhamento com o entrevistador. Noutros contextos nacionais, como é o caso discutido por Estanque e Nunes (2003), em alusão a um estudo realizado com estudantes da universidade de Coimbra, em Portugal é evidenciada a visão instrumentalista do ensino superior veiculada pelas posições dos estudantes inquiridos. Este conjunto de posições é analisado como sendo uma manifestação de reprodução de saberes no processo de ensino. E isto num contexto em que o ensino a investigação e a extensão continuam a ser componentes centrais da universidade

Ainda outros entrevistados enfatizam, igualmente, a questão da unidade entre o ensino e investigação, mesmo que equacionada de uma forma diferente, conforme se ilustra a seguir:

“A minha resposta categórica é não, a um modelo de ensino que sirva apenas para repassar as informações, técnicas e habilidades já pré-montadas (...).Esta não é uma opção válida para as IES em Moçambique (Ent. M1)

Para além de ser considerada como central para o desenvolvimento do conhecimento científico, a investigação é, igualmente, representada por vários entrevistados como uma atividade que contribui para melhorar os resultados do ensino e da aprendizagem.

“A docência, sem investigação não pode, produzir os resultados pretendidos no processo de ensino-aprendizagem. A investigação é sem dúvida de muita importância para o progresso da ciência e por isso também para a obtenção de melhores resultados no processo de ensino-aprendizagem (Ent. D2).

A acrescentar à unidade entre o ensino – investigação, existe a perspectiva de considerar, por si só, a produção de conhecimento científico como um dos principais objetivos da universidade - a aquisição, o desenvolvimento, a crítica e a renovação do conhecimento (Barreto, 1992).

“Nós queremos também que o ensino superior seja gerador de conhecimento. E para gerar conhecimento é preciso fazer investigação”. (Ent. M1).

A componente investigação passa a surgir, assim, no discurso dos atores, como um referencial assente num conjunto de atividades organizadas em seu redor e visando o desenvolvimento científico (Trevizan e Mendes, 1983), para além do seu papel no ensino.

Reforçando este conjunto de tomadas de posição, outro dos entrevistados, considera que:

“ (...) o capital humano a criar pela universidade em Moçambique, tem que dominar a sua área científica (produzir conhecimento)” (Ent. M2).

A posição assumida pelos entrevistados parece aproximar-se dos pressupostos de unidade de razão do máximo possível de consciência, na lógica de constituição da ideia de Universidade (Magalhães, 2004). Para além da própria universidade, a geração de conhecimento poderá produzir impacto no ambiente externo, em diferentes dimensões, como é o caso, por exemplo, da sua contribuição para a sociedade de conhecimento, objeto de análise, na categoria anterior.

No quadro dos princípios que têm vindo a ser destacados, surge a possibilidade de existirem diferentes visões sobre a forma como se transmite e se implementa o conhecimento, como nos é proposta a seguir:

“ (...) eu acho que a universidade deve preparar pessoas para irem resolver problemas. Portanto não dar receita. O que eu acho é que a universidade deve criar matéria crítica para o estudante, e que o mesmo esteja preparado para qualquer realidade que for encontrar” (Ent. A1).

Esta posição parece enquadrar-se na linha do que é defendido por Clark (1997) quando este autor considera que o conhecimento é um recurso cujo objetivo é desenvolver habilidades para a resolução de problemas, defendendo a elevação das capacidades na sociedade para gerar novo conhecimento e divulgá-lo com rapidez.

Não obstante a posição dominante que temos vindo a discutir, parece-nos importante, também, destacar, posições que, embora não descurem a necessidade de produzir conhecimento, consideram que o ensino pode ser realizado, e atingir os objetivos pretendidos, com recurso à investigação mínima, ou até recorrendo à produção de conhecimento vinda de outro *locus*:

“O modelo de docência, sem investigação, pode, mesmo assim, produzir resultados almejados no processo de ensino – aprendizagem. No entanto, é fundamental a definição do tipo de investigação mínima para o progresso do ensino superior” (Ent. D1)

Este caso parece não se afastar, no essencial, do “paradigma” dominante que temos vindo a analisar. Provavelmente, diferencia-se das demais por propor a existência de uma orientação e uma delimitação relativamente à investigação a realizar, mesmo sem a caracterizar. Porém, outro dos entrevistados formula a sua opinião de forma mais assertiva, assumindo a possibilidade de conduzir as atividades de ensino separada da investigação.

“A docência, sem investigação, pode produzir os resultados almejados se existir preocupação de recolha e divulgação dos grandes centros de produção científica mundial” (Ent. D5)

Mesmo assim, como se pode verificar, coloca-se como condição a utilização do conhecimento gerado por outras entidades externas, identificadas como grandes centros de produção do conhecimento. Esta posição é discutida, igualmente, por outro entrevistado, mas que a reserva para IES não universitárias. A aplicação do conhecimento no ensino, deve ser, no entanto, adaptada à realidade moçambicana:

“A possibilidade de utilizar conhecimento produzido por outras universidades e apropriá-las considero que depende da missão de cada IES. Há instituições, sim, cuja missão, é mesmo fazer isso. Nós temos, escolas, institutos superiores cuja missão é somente a formação, não se preocupa nada com a investigação. E se o fazem assim de facto, na relação custo-benefício é melhor pegar naquilo que existe (que já foi feito e fazer). Mas há um quê nisso tudo (...). Temos que fazê-lo de forma criativa, procurando adaptar à realidade socioeconómica e cultural de Moçambique. Isso tem que ser feito. Não temos que fazê-lo, portanto, de uma forma passiva” (Ent. M1).

O discurso sobre a necessidade da adaptação do conhecimento produzido externamente parece encontrar eco em Neave e Van Vught (1994), quando estes autores reconhecem que a transposição recente do modelo de universidade europeia, para os países anteriormente colonizados, configura uma reprodução de sistemas de ensino superior estranhos ao tecido social e cultural das novas nações independentes.

A possibilidade de existirem IES não universitárias, exclusivamente dedicada ao ensino, é legitimada pelo princípio da diferenciação vertical, estabelecido nos Planos Estratégicos para o Ensino Superior em Moçambique (2000-2010 e 2011-2020). Porém, Ng'ethe, Subotzky & Afeti (2008), chamam a atenção para possíveis desvios práticos que tendem a aproximar o setor não universitário do universitário.

A perspetiva do entrevistado enquadra-se na lógica de uma investigação competitiva, focalizado para uma intervenção eficaz. Nestas circunstâncias, a investigação “desinteressada” (atividade cognitiva, reflexão, análise, crítica) é relegada para segundo plano (Chauí, 2003 b).

O posicionamento seguinte, parece confirmar alguns dos aspetos já discutidos, acrescentando a necessidade de um maior debate e de uma clarificação efetiva na distinção entre a universidade e outras IES.

“Em Moçambique, face aos desenvolvimentos dos últimos anos. O futuro da universidade como tal não se apresenta muito risonho. Primeiro porque existe uma grande confusão entre o que é universidade e outras IES; mistura-se tudo no mesmo saco. Segundo, porque há pouco, ou não há nenhum, debate. Terceiro, porque se optou por aplicar de forma cega modelos exógenos que não têm nada a ver com a nossa realidade social, cultural, económica e universitária (Ent. M2)

Reforçando os argumentos atrás formulados, as preocupações de alguns dos entrevistados, que criticam a aplicação de modelos exógenos sem inovação, encontra paralelismo com os que propõem a utilização criativa do conhecimento, produzido externamente, procurando adaptá-lo à realidade sócioeconómica e cultural do país.

Alguns dos entrevistados referem outros fatores que têm condicionado a relação entre ensino e investigação. Um primeiro fator está ligado com as dificuldades em conseguir criar e estabilizar um corpo docente permanente:

(...) A ausência de um corpo docente permanente em muitas das IES em Moçambique é uma falha grave que deve ser rapidamente ultrapassada, sob pena de ter efeitos perversos nos objetivos pedagógicos” (Ent. D5)

Um segundo fator está ligado à escassez de fundos para desenvolver a investigação:

“É certo que tem havido problemas. Olhando por exemplo para a história do nosso ensino superior, olhando para o volume de investimentos que o estado tem alocado para a investigação nas IES públicas é muito pouco dinheiro, por razões conjunturais. Mas, paralelamente a isso, principalmente nas IES públicas, temos tido apoio dos parceiros internacionais, que tem alocado algum dinheiro para a investigação” (Ent. M1)

Estas e outras dificuldades, que surgem no processo, não parecem por em causa a ideia dominante sobre a ligação entre o ensino e a investigação. Mas, constituem

limitações e constrangimentos, próprios da natureza de processos e da estrutura social que enquadra o SES em Moçambique, em linha com o defendido por Wyatt (1990). Aliás, a ausência de condições materiais adequadas e as limitações na condução do processo de ensino-aprendizagem, a seguir descritas, ilustram estas condicionantes:

“A verdade é que também seria necessário facultar-lhes um local acolhedor e de fácil acesso onde fosse possível encontrar-se com os colegas, ter conhecimento de algumas informações e pudesse trabalhar, se necessário. Além disso, os docentes só têm contacto com os estudantes na sala de aula, quando estes estão presentes, pois a frequência é facultativa. O docente não está disponível para contacto com os estudantes e também não pode avaliar o seu desempenho nas aulas. (Ent. D2)

As posições tomadas pelo conjunto dos atores entrevistados, socialmente afiliados a diversos grupos, atores político-institucionais, atores docentes e atores estudantes, transmitem como ideia dominante a necessidade de se estabelecer a unidade entre ensino e investigação como uma ação a ser perseguida pelas IES em Moçambique, em particular pela universidade. Como consequência lógica desta ligação, defende-se, igualmente, a geração do conhecimento através das atividades de investigação. Alguns dos entrevistados defendem a institucionalização de uma modalidade de investigação, de carácter mais aplicado, como um instrumento de resolução de problemas sociais e económicas. Outro grupo de entrevistados assume a possibilidade das IES moçambicanas, não universitárias, aplicarem o conhecimento ao ensino, realizando as adaptações necessárias à realidade socioeconómica e cultural do país. Para a sua concretização, alertam para a necessidade da diferenciação clara, no terreno, entre a universidade e outras IES. Outros fatores condicionantes são também apontados, como sejam as dificuldades organizacionais e de financiamento da investigação, os quais impedem que o processo de ensino - aprendizagem se estruture em torno da relação ensino/investigação.

Não obstante estas dificuldades, o princípio da supremacia do modelo humboldtiano da unidade entre o ensino e a investigação, parece, no entanto, constituir o quadro de referência dominante das narrativas dos atores entrevistados.

Perante limitações enunciadas o desafio consiste em procurar a “liberdade” considerando e aceitando essas mesmas limitações, de modo a construir a totalidade e qualquer coisa para além de cada um, sendo que esta procura constitui a primeira etapa para o conhecimento (Jaspers, 1960). Nesta linha de pensamento, o desenvolvimento da investigação nas universidades moçambicanas, e a sua ligação ao ensino, poderá contribuir para afastar as universidades moçambicanas de lógicas de mera reprodução

do conhecimento produzido noutros lugares, em particular nos países economicamente dominantes, do centro.

1.5. Caracterização das modalidades de ensino – relação com a sociedade e com as necessidades do mercado

No quadro da análise dos resultados sobre os princípios que enquadram o sistema de ensino superior em Moçambique procura-se caracterizar o discurso dos entrevistados a propósito do tipo de formação que, na sua perspetiva, mais se adequaria às necessidades da sociedade moçambicana. A problemática do conhecimento e do ensino é discutida, igualmente, em outras categorias anteriores, mas, numa perspetiva diferente da que pretendemos agora abordar. Tentamos, aqui, distinguir, de uma forma operacional, quais as perceções dos entrevistados relativamente às características do saber mobilizado para o ensino - privilegiar o saber ou o saber fazer? Considerou-se importante entrevistar os atores que vivenciam as atividades no quotidiano (docentes e estudantes), sem deixar de tomar em consideração os potenciais empregadores e as suas respetivas capacidades (setor empresarial) de absorver a força de trabalho qualificada nas IES.

A evolução dos sistemas de ensino superior, em cada um dos países, não é linear, dependendo de um conjunto de fatores, políticos, socioeconómicos, culturais e científicos. De entre as características singulares e excecionais dos sistemas de ensino superior, uma das que se destaca é o seu contributo para o crescimento da economia industrial, que constitui um fator de peso na configuração do setor universitário e no estímulo e desenvolvimento do setor não universitário. O surgimento de novas necessidades na indústria conduz o ensino superior a novas estratégias de formação cada vez mais vocacionalmente orientadas e profissionalizantes (Scott, 1995). A demonstração do interesse crescente da sociedade em relação ao ensino superior tem, nas últimas décadas, vindo a modificar as suas relações mútuas. A relação entre o ensino superior e o mercado de trabalho tem vindo, também, a constituir uma temática controversa. Neste sentido, é de destacar a coerência narrativa que se verifica entre a transformação empresarialista e do vetor político que induz os dispositivos de mercado (Magalhães, 2004).

Numa lógica que interessa, igualmente, ao processo ensino-aprendizagem, discutido noutra categoria, emerge um processo crescente de institucionalização da formação profissional nas IES sob a crença que este caminho produz vantagens competitivas

(Smith, 1999) ao elevar a qualificação da sua força de trabalho. A introdução da dimensão vocacional no ensino superior requer a revisão dos currículos universitários de modo a proporcionar uma formação prática e profissionalizante que, eventualmente, facilita a construção de carreiras profissionais. Estas reformas, não deixam, contudo, de suscitar alguma oposição, pois, de acordo com uma visão que já foi hegemónica, e que continua a ser uma referência, a universidade estrutura-se cultivando o saber e não estando sujeita a interesses e exigências da sociedade e do mercado (Frijhoff, 2002).

O posicionamento dos entrevistados não é consensual em relação a esta temática. De facto, o discurso assumido pelos diferentes entrevistados é diverso e está longe de configurar posições convergentes. Surgem posições completamente a favor de uma formação *managerialista* orientada para o mercado. Porém, na perspetiva inversa, manifestam-se, igualmente, posições que consideram mais importante orientar o ensino para a aquisição de conhecimentos e capacidades gerais, suscetíveis de sustentar, posteriormente, a inserção, com êxito, dos diplomados no mercado trabalho. Esta posição reflete, basicamente, princípios *humboldtianos*. Mas, o conjunto de posições maioritárias, entre os entrevistados, remete-nos para a noção de hibridação.

Esta opção, que defende o desenvolvimento, em simultâneo, de uma formação orientada pela lógica do saber e a formação vocacionalista, orientada pelo saber fazer, não deixa, porém, de ser objeto de críticas. Segundo alguns atores, não existindo em Moçambique um mercado de trabalho desenvolvido, a lógica seria uma opção formativa mais virada para a sociedade do que propriamente para o mercado.

Por outro lado, as críticas vindas do “mundo empresarial” abordam duas questões que parecem pertinentes. Uma delas cobre a ideia de que a formação está virada para o homem, como recurso, e não na sua plenitude, como seria desejável. Outra, refere-se à necessidade das instituições, direcionarem a sua formação, não somente circunscrita ao produto (*outputs*), mas, alargada, de tal modo, que os graduados estejam preparados para se adaptarem às necessidades e orientações do mercado (*outcomes*).

Para consubstanciar este conjunto de posicionamentos, passamos a analisar, com mais detalhe, o discurso produzido pelos entrevistados sobre este tema.

Num contexto de expansão do acesso e de vários constrangimentos que esta encontra, o ensino superior, ao nível global, tem estado sujeito à lógica ou à retórica do mercado. Estas transformações poderão originar uma crise de identidade das universidades. Como consequência verifica-se um confronto entre o modelo orientado pelo e para o conhecimento, e o modelo orientado pelo e para o mercado (Seixas, 2001).

As facetas deste confronto podem ser exemplificadas por duas posições, a seguir expostas, que parecem diametralmente opostas.

“O tipo de formação que se adequa às IES em Moçambique é uma formação *empresarialista* virada para o mercado” (Ent. E3)

“A formação deve ser proporcionadora do conhecimento, competências e capacidades que levem ao saber e não uma formação *empresarialista* virada para o mercado” (Ent. D1)

A crise de identidade da universidade inclui diferentes dimensões, uma das quais parece relevante na discussão desta problemática - a crise da hegemonia (Santos, 2004). De algum modo, já descrita acima, esta crise resulta da contradição entre as funções tradicionais e as funções utilitárias da universidade. De um lado, a produção do conhecimento científico e humanístico, do outro a produção de conhecimentos instrumentais, úteis para a qualificação da força de trabalho, tendo em vista o desenvolvimento capitalista. Pelas dificuldades da universidade em cumprir com estas funções, aparentemente contraditórias, esta perdeu a sua hegemonia, dando lugar ao surgimento de outro tipo de IES (Santos, 2004). Esta “dificuldade” da universidade em conciliar as duas funções poderá ajudar a compreender o posicionamento paradigmático do entrevistado, a seguir, e de outros que referenciaremos depois, que parecem identificar IES onde as referidas funções não são contraditórias.

“Não há contradição entre a formação proporcionadora do conhecimento, competências e capacidades que levem ao saber e a formação *empresarialista*. Moçambique precisa das duas coisas. Não se pode excluir uma da outra. O que tem crescido mais nos últimos tempos é a tendência *empresarialista*. No entanto é necessário ter em conta que em Moçambique não existe um mercado desenvolvido. Mais do que falar de uma formação virada para o mercado, deveria ser virada para os interesses da sociedade. Para além de que, como o desenvolvimento é rápido, muitas vezes preparamos um modelo, que é ultrapassado pela velocidade das mudanças e das necessidades daí advindas “ (Ent. D6).

Apesar desta possibilidade, é necessário destacar que a complexidade da problemática do ensino superior não permite que seja fácil determinar uma identidade claramente dominante (Readings, 2003). Porém, este conjunto de fatores concorre para legitimar ainda mais a posição dos que defendem a “coabitação” das duas funções em discussão. Neste sentido, não parece existir a pretensão, de estabelecer uma função ideológica unificada para a universidade (Barnnett, 2004). Um outro entrevistado aproxima-se desta lógica ao argumentar:

“Penso que uma formação *empresarialista* é demasiado limitada. O grande desafio das IES em Moçambique é oferecer uma formação que combine o

fornecimento de conhecimento, competências e capacidades que levem ao saber e a formação *empresarialista* virada para o mercado” (Ent. D3)

Ou, por outras palavras,

“ (...) Uma academia tem de atender à ciência por si e simultaneamente virar-se para o mercado” (Ent. D5).

Paradigmaticamente, é possível salientar que a maior parte das posições que defendem a simultaneidade de uma formação assente no conhecimento e no mercado provém dos professores entrevistados. Este posicionamento revela a manutenção de algum “conservadorismo” *humboldtiano*, mas, ao mesmo tempo, assume uma certa abertura às “novas realidades”. No prosseguimento da análise, é possível constatar que, por sua vez, os estudantes, na sua grande maioria, surgem a defender uma completa abertura de um estilo de formação virada para o mercado. Para além do exemplo acima referenciado (Ent. E3), outros entrevistados parecem seguir, igualmente, uma linha associada a um movimento de «empresarialização» do ensino superior, defendendo uma ideologia tecnocrática e *managerialista* (Clarke & Newman, 1997).

“Deveria ser uma formação virada para o mercado, empresarialista. A universidade deve dar bases, mas, as mesmas deverão estar direcionadas para as necessidades do mercado” (Ent. E1)

Estas afirmações parecem confirmar, uma aproximação à lógica *managerialista*, contribuindo para estabelecer determinados traços característicos, que influenciam os objetivos do ensino superior, incluindo a “Ideia de Universidade” (Santiago, Magalhães e Carvalho, 2005). Complementando esta tendência, um aspeto que se destaca, no discurso de alguns entrevistados, radica na noção de utilitarismo. É assim que o entrevistado seguinte, procura argumentar, que, para além do conhecimento, competências e capacidades, o saber fazer e a aquisição de habilidades práticas, constituem vantagens para a sociedade e para a autoestima dos graduados:

“A formação neste momento é proporcionadora de conhecimentos, competências e capacidades, porque é dada independentemente do mercado. Primeiramente as pessoas estudam sem qualquer ligação com as necessidades do mercado, e só depois uma vez concluídos os cursos vão à procura de trabalho, num mercado, para o qual muitas vezes não estão preparados. Isto constitui um problema, pois muitos graduados não conseguem inserir-se no mercado porque os seus conhecimentos são muito abstratos” (Ent. E5).

Na assunção desta lógica, provavelmente, as IES necessitam de transformar e adaptar os seus currículos e programas, de modo a corresponder às mudanças

económicas. Estas mudanças exigem, não somente, novos conhecimentos, mas, também, habilidades, que possam responder às necessidades profissionais e às expectativas pessoais (Gouvêa & Zwicker, 2000).

Outro dos entrevistados assume, nesta perspectiva, a defesa de uma estratégia de maior aproximação e aprofundamento das relações entre o ensino superior e o mercado de trabalho:

“A relação é efetuada na perspectiva de formação e desenvolvimento de recursos humanos, (simplesmente como recursos). O que se deveria estabelecer é uma relação que tenha em conta não somente os “outputs” (o produto em si) mas sim os “outcomes” ou seja graduados que tenham em conta o papel e as necessidades do mercado de trabalho, preocupando-se mais com o “Market Driven” (orientação para o mercado), mantendo o equilíbrio pedagógico necessário. Isto não acontece nas IES a 100%” (Ent. Ep1).

A posição assumida por este entrevistado parece-nos ser ilustrativa da crescente deriva do ensino superior para o *vocacionalismo*. Nesta deriva, o ensino superior é visto como um instrumento de preparação para o trabalho, como um dispositivo de aprendizagem que persegue a verdade e promove a resolução de problemas, e, ainda, como uma instância relacionada com a investigação aplicada (Sawadago, 1995).

Em suma, as análises que desenvolvemos nesta categoria parecem-nos permitir afirmar que a grande maioria dos diferentes atores defende, de uma forma privilegiada, ou em combinação com o paradigma do conhecimento, a formação «empresarialista». Esta tendência, revela uma forma de intromissão do *managerialismo* e do mercado no ensino superior. Contudo, nem todos os entrevistados assumem os princípios vocacionais como devendo ser dominantes na estruturação da formação:

“Acho que proporcionar conhecimentos, competências e capacidades é mais importante. Se os estudantes tiverem essa formação, poderão enfrentar o mercado com êxito. A formação empresarialista não me convence. O que se pode fazer é, após um tronco comum existir uma especialização em diferentes áreas” (Ent. D2).

Assim, duas posições fundamentais emergiram nas narrativas dos atores, com implicações, igualmente diferentes, na gestão e governação das IES: os que defendem o regresso aos ideais humboldtianos de comunidade e funcionamento social modular; e, os que defendem uma universidade sustentada pelas exigências tecnocráticas e que assume uma identidade empresarial orientada para operações eficientes e eficazes (Readings, 2003).

O que a maioria dos entrevistados parece assumir é um modelo misto, no qual se mantenha a relação entre o ensino e a investigação e, ao mesmo tempo, uma universidade com ensino «empresarialista» orientado para o mercado.

2. Organização e monitorização do sistema

2.1. Organização do ensino (currículos, metodologias e meios)

Na discussão desta categoria, pretende-se identificar se determinados elementos da organização pedagógica das universidades contribuem para sustentar expectativas institucionais ligadas à relação entre o ensino e a aprendizagem. As posições dos entrevistados sobre os currículos e os programas de ensino, as metodologias utilizadas e os meios auxiliares de ensino, incluindo os tecnológicos, constituem os conteúdos dos discursos que servem de pano de fundo a esta análise

As questões de organização e funcionamento pedagógico não parecem dissociar-se da redefinição do papel da universidade, na ligação que, pode ser estabelecida com eventuais ambientes inovadores nos processos de ensino aprendizagem (Pires, 2007). Neste contexto, os entrevistados destacam o tema sobre a necessidade de um adequado e racional uso dos recursos existentes nas IES. No mesmo sentido, insistem, igualmente, sobre a estimulação de uma orientação curricular virada para a diversificação do ensino e para a empregabilidade dos estudantes (David, 2008). A transmissão, com sucesso, dos conteúdos de ensino está relacionada, de entre outros elementos, com as opções metodológicas tomadas. Neste campo, parece continuar a ser dominante a metodologia que defende a transmissão do conhecimento como um processo estático, baseado na repetição das matérias e não na liberdade de pesquisa (a tradição do ensino “papagaio”) (Namburete, 2009). Para que este conjunto de pressupostos seja satisfeito, em qualquer das opções de ensino e de formação, para além do estabelecimento de balizas cronológicas do currículo, é exigido um corpo docente eficiente e materiais e infra-estruturas adequadas (Fadil, 2009). No âmbito de um processo de mudança, que parece orientar a aplicação dos instrumentos pedagógicos, Costa (2001) defende que a estrutura organizacional e de gestão da universidade incidem na procura da facilitação da agilidade política e da integração harmónica do ensino. Neste quadro, do que se pode verificar pelas respostas dos entrevistados, os fatores em discussão, que concorrem para a

organização do ensino, parecem corresponder a uma quase unanimidade de pontos de vista.

De entre os entrevistados, há quem defenda o seu não estaticismo, argumentando que as suas atualizações devem responder às dinâmicas da sociedade e dos mercados. Porém, na sua esmagadora maioria, os entrevistados (exceção apenas a um deles) salientam que os currículos e os programas de ensino são relevantes, correspondendo às aspirações dos seus beneficiários. Os problemas principais são colocados a nível dos meios auxiliares de ensino e o seu uso adequado. Os meios didáticos são globalmente considerados insuficientes e inadequados. Propõe-se o seu incremento e atualização tecnológica, para além da sua utilização eficiente e eficaz, de modo a atingir melhores resultados no processo de ensino – aprendizagem.

Embora não constitua posição maioritária, emerge um sentimento crítico, por parte de um dos entrevistados, sobre as metodologias de ensino utilizadas. A perceção é a de que o docente continua a assumir um papel centralizador no trabalho sobre o conhecimento, sendo a forma magistral o método de transmissão do conhecimento que parece prevalecer sobre os restantes.

Voltando às questões curriculares, um dos entrevistados reitera que,

“(...) nem os currículos nem os programas são coisas estáticas, estão em permanente mudança. Sendo isso um processo saudável” (Ent. D6).

Desenvolvendo a mesma temática, outro dos entrevistados, argumenta:

“Não tenho dúvidas que os currículos e programas que as IES apresentam, contribuem para uma boa formação. Da mesma forma, considero que estes estão de acordo com as minhas aspirações” (Ent, D3).

Imediatamente após a independência da maior parte dos países africanos, os currículos seguiam de perto os modelos metropolitanos (Thompson, 1977). No entanto, as mudanças sociológicas, políticas, epistemológicas e culturais baseadas quer na razão lógica, quer na razão histórica poderão estar na origem das alterações do currículo. Aliás, o que se pretende é que o currículo não seja fixo e permanente, mas sim contextualizado no objeto de estudo de um determinado período (Uageito, 2012). Esta perspetiva conduz a processos de reestruturação e melhoria constante dos currículos com o objetivo de ir ao encontro das demandas nacionais e globais. (Akintayo & Oghenekehwo, 2008). No âmbito da globalização, o que tem acontecido, de facto, é que as universidades dos países menos desenvolvidos levam a cabo programas de ensino baseados nos princípios das universidades do “norte”, (Sall e Ndajaye, 2007)

Não obstante existir uma quase unanimidade quanto à relevância do currículo, são apontadas algumas sugestões críticas:

“Para o meu caso considero que o currículo, os programas e as metodologias correspondem ao desejado. No entanto, o currículo deveria possuir uma parte prática mais extensa e relevante (Ent. E2).

Este posicionamento pode encontrar sustentação na relação entre os currículos aplicados nas universidades e nas restantes IES moçambicanas. Assim, considera-se que as universidades em Moçambique seguem o tradicional currículo de formação com enfoque teórico, enquanto as instituições não universitárias, embora enfatizando a formação vocacional, também proporcionam alguns conteúdos teóricos, especialmente os institutos superiores de carácter profissional. O que pode resultar destas circunstâncias é um desvio académico que mantém a tendência para uma formação mais teórica nas IES não universitárias (Ng'ethe, Subotzky e Afeti, 2008).

Como temos vindo a salientar, vários dos entrevistados convergem para uma apreciação positiva do currículo, dos programas e das metodologias, como se pode observar a seguir:

“O currículo, os programas e as metodologias utilizadas estão de acordo com as suas aspirações e concorrem para uma formação relevante. Falo do meu curso – informática de gestão, que foi bem concebido, com um programa de formação adequado e que me permite trabalhar no quadro do perfil estabelecido” (Ent. E1).

“O currículo, os programas e as metodologias utilizadas nas IES, moçambicanas, estão de acordo com as suas aspirações e concorrem para uma formação relevante, no entanto, a forma e qualidade de implementação diferem e caracterizam cada uma das instituições” (Ent. D1)

Porém, um dos entrevistados apresenta uma apreciação crítica face às metodologias desenvolvidas, considerando-as inadequadas a uma formação mais participativa e a uma aprendizagem mais centrada no estudante:

“Em relação ao currículo e programas, acho que sim, sendo que o maior desafio está em relação às metodologias, porque tenho a perceção de que o docente continua com o papel de centralização do conhecimento, dependendo o estudante grandemente da capacidade do docente e da forma magistral como transmite o conhecimento. Não existe uma autonomia do estudante que lhe possibilite orientar a sua própria aprendizagem” (Ent. D4)

As críticas, colocadas pelo entrevistado, sugerem que a melhor opção a ser seguida é a constituída por metodologias suportadas na problematização da realidade, as quais conduzem a um ambiente mais adequado para a aprendizagem e para o conhecimento.

Esta orientação metodológica gera uma atividade cognitiva mais complexa, na qual a reflexão a crítica, a análise do conhecimento instituído e a sua eventual mudança, ou superação, constituem dimensões relevantes. Pois, se assim não for, o ensino tenderá a ser repetitivo e acrítico, tornando-se, somente, num mero retransmissor do conhecimento instituído (Chauí, 2003, b).

Os meios auxiliares de ensino e o equipamento existentes, globalmente, objeto de crítica, em múltiplas dimensões, por parte da maioria dos nossos entrevistados:

(...) quanto aos meios existentes, não são eficientes e eficazes. O equipamento não é suficiente, os meios não são adequados. No aspeto tecnológico também se verifica atrasos na atualização ou substituição dos equipamentos que deveriam acompanhar o avanço tecnológico (Ent. E 1)

Tomando como base o número de IES existentes em Moçambique, a diversidade de cursos existentes e a forma como estão estruturadas as atividades académicas e curriculares, a “Comissão para o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior” (2008) indica, como uma das questões relevantes, a escassez ou deficiência de recursos materiais, incluindo instalações, laboratórios, bibliotecas etc. Estes meios estariam, quantitativa e qualitativamente, desajustados à condição de IES.

“Os meios existentes não são eficientes e eficazes porque não estão de acordo com as exigências atuais do ensino, que requerem uma maior utilização dos sistemas e tecnologias de informação” (Ent. D4).

Mosca (2008) confirma este conjunto de limitações, ao manifestar preocupações quanto à emergência de muitas universidades sem condições adequadas de acesso à internet, e com lacunas em outras infra-estruturas de apoio ao ensino, como sejam bibliotecas e laboratórios. Tudo isto pode afetar a qualidade de ensino e contribui para uma imagem negativa e perda de credibilidade da universidade. Numa outra dimensão da discussão, um dos entrevistados defende que:

“Os meios não podem ser considerados de forma isolada. É evidente que não são suficientes. Mas, os próprios meios existentes, ou não são utilizados ou, são mal usados” (Ent. D6).

Nesta perspetiva, é necessário, portanto, garantir que as IES possuam as condições e sigam as normas de qualidade, quanto aos docentes às instalações e aos meios, para o seu pleno funcionamento (Vieira, 2010).

O Plano Estratégico para o Ensino Superior em Moçambique (2000 - 2010) bem como o Plano similar para (2011 - 2020), defendem a diversificação das instituições de ensino, das oportunidades de formação e ainda das formas e modalidades utilizadas neste processo. Deste modo, a maioria das posições assumidas pelos entrevistados,

classificada nos três temas desta categoria, parecem possuir pontos comuns com os princípios orientadores dos referidos planos, como sejam: a diversidade e flexibilidade das IES, dos seus cursos, currícula e métodos. E, ainda, a preocupação pela qualidade das infraestruturas e o incremento e modernização dos meios auxiliares de apoio ao ensino. Esta confluência pode permitir, como defende Uageito (2012), trazer de volta a legitimidade do papel social da universidade, encontrando estratégias que conduzam ao surgimento de novos modelos direcionados para temas ou objetos de estudo ligados aos interesses dos estudantes.

Não obstante algumas limitações decorrentes dos elementos constituintes desta categoria, todos eles parecem ser vitais para a organização pedagógica e para o processo de ensino/aprendizagem. A reforma e as transformações curriculares, as opções metodológicas e os meios auxiliares de ensino.

2.2. Objetivos a alcançar pelos atores diretos (estudantes e docentes) no processo de ensino – aprendizagem

A problemática discutida nesta categoria procura analisar as expectativas e os objetivos que os atores docentes e estudantes pretendem alcançar no desempenho da sua atividade. A universidade é uma instituição social que transmite o conhecimento e proporciona aprendizagens sociocognitivas nas diversas modalidades (Chaui, 2003). Neste sentido, como princípio, as universidades constituem centros de produção e difusão do conhecimento e de boas práticas, em constante interação quer interna, quer externamente (Senge, 1992). Para além desta perspetiva, o ensino e a aprendizagem procuram, igualmente, desenvolver o máximo das capacidades humanas, permitindo, igualmente, responder à procura do mercado de trabalho. Para a sua concretização são necessários perfis de formação que correspondam às qualificações exigidas por um ambiente em constante mudança (Costa, 2001). Neste sentido, a formação de cariz profissional tem, neste momento, um lugar de destaque nas universidades, com o objetivo de criar capacidades e habilidades que concorram para uma maior eficácia e qualidade do trabalho (Smith, 1999). Na realização deste conjunto de atividades, a preocupação pela qualidade surge como uma questão relevante nas IES, mesmo em circunstâncias restritivas (Vroeijenstijn, 1996).

Os docentes entrevistados realçam o seu papel na transmissão de conhecimentos e na formação de profissionais, não só pessoal, mas, também, capaz de responder aos interesses da sociedade e do mercado de trabalho. Outros aspetos em destaque no

discurso dos atores são o fortalecimento da qualidade de ensino e o estimular do pensamento crítico e do trabalho independente dos estudantes, para quem o saber fazer é, igualmente, apontado como uma linha de orientação importante.

“Como docente: contribuir para a elevação do conhecimento dos estudantes; contribuir para a formação pessoal dos estudantes para que no futuro possam “saber fazer”, terem um melhor desempenho profissional” (Ent. D4).

Alguns docentes manifestam uma visão mais alargada da sua participação no campo institucional, nomeadamente na contribuição que podem fornecer para a investigação e para os órgãos decisórios e consultivos de carácter científico.

Quanto aos estudantes entrevistados, adquirir mais conhecimentos, de qualidade e adequados, em função das exigências do mercado de trabalho, constitui, basicamente, o núcleo central das expectativas manifestadas. Completar um ciclo ou uma graduação para conseguir melhores condições de trabalho, de carreira e de remuneração, não deixa, também, de emergir como um dos desejos manifestados por um dos entrevistados. Um caso particular, talvez por ser veiculado por um estudante de mestrado, foge a esta lógica. Este estudante, manifestou preocupação em adquirir conhecimento científico e desenvolver a sua capacidade de investigação.

Em suma, as questões do conhecimento e da formação profissional, são as mais enfatizadas nas posições assumidas pelos vários atores entrevistados.

Reconhecendo o valor da transmissão do conhecimento, Ruegg (1996) considera que a existência da universidade, surge, em grande medida, como resultado do estímulo intelectual da procura do conhecimento. Numa outra abordagem, Jaspers (1960) enfatiza as diversas formas de conhecimento e do saber, desenvolvidos na universidade, como uma expressão da construção, pelos homens, da liberdade. O conhecimento configura-se, também, como uma fonte de competência que confere ao indivíduo capacidades e habilidades para a resolução de problemas (Clark, 1997).

Tal como o entrevistado acima citado, para além do destaque conferido à produção e difusão do conhecimento, a dimensão do ensino e da formação dos estudantes surge como uma constante no discurso dos restantes entrevistados: tanto nos estudantes como nos docentes,

(...) o que pretendo é adquirir mais conhecimentos, ter a formação adequada” (Ent. E2).

“Ensinar, contribuindo para a formação dos futuros profissionais” (Ent. D2).

Levando esta constatação ao extremo, poderíamos considerar que a função ensino sobressai de entre as restantes. No entanto como já pudemos verificar, as percepções manifestadas pelos entrevistados, parecem significar a existência de uma dimensão plural da universidade. Ainda no domínio da formação, a qualidade parece constituir uma condição fundamental desta formação:

“Uma formação de qualidade em função das exigências do mercado” (Ent. E3).

“ (...) Contribuir para a formação de jovens quadros para o país; fortalecer a qualidade de ensino da instituição” (Ent. D1).

Sob o ponto de vista académico, a qualidade é retratada, por um lado, como excelência, e, por outro lado, dimensionada como “aptidão para o emprego”, o que significa uma formação que responda às necessidades e interesses do mercado de trabalho alvo do ensino superior (Lewis, 2011). A qualidade no ensino superior constitui, igualmente, um fator representado como estruturante para o aperfeiçoamento contínuo, sendo atualmente importante para a construção do *ethos* académico (Campbel & Rozsnyai, 2002). Apresentando a problemática numa perspetiva diferente, mas, fortemente influenciado pela ideia de formação para o mercado, outro dos entrevistados argumenta que:

“O primeiro objetivo é contribuir para a formação de profissionais especializados (...). O segundo é garantir que estes profissionais tenham uma formação sólida que lhes permita marcar a diferença em relação aos formados na mesma área, por outras instituições” (Ent. D3).

Esta assunção de posições pode ser enquadrada no âmbito reformista da universidade, cuja tendência parece desenhar-se na direção de uma ‘deriva’ mais profissionalizante, obtida através da busca de equilíbrios entre o número de estudantes e as capacidades do mercado de trabalho (Frijhoff, 2002). A formação desta “mão-de-obra” qualificada exige uma maior eficiência e eficácia do ensino superior. O mesmo, igualmente, se aplica às funções de investigação e desenvolvimento (Altbach, 1998). Aliás, a posição seguinte, manifestada por um dos entrevistados parece confirmar a importância da função investigação:

“Elevar a capacidade científica na área em que me estou a especializar; desenvolver a capacidade de investigação científica” (Ent. E5).

A componente investigação está assente num conjunto de atividades, visando o desenvolvimento científico. A sua efetivação realiza-se através de diferentes

metodologias, que procuram problematizar a realidade, gerando a capacidade de aprender e experimentar, num processo de expansão do conhecimento (Trevizan e Mendes, 1983). Assim, a universidade vê-se confrontada com a necessidade de aprofundar e requalificar o seu papel em relação ao ensino e à investigação, tornando fundamental a produção do conhecimento e o seu papel na transformação das sociedades (Maculan, 2004).

Neste sentido, o equilíbrio entre o ensino e a investigação, constituem um suporte à liberdade de criação científica nas universidades (Simão, Santos & Costa, 2003). A concretização deste princípio, que foi já destacado, como opinião dominante, na discussão da categoria sobre a relação entre o ensino e a investigação no processo de ensino/aprendizagem, parece exigir dos atores do ensino superior determinadas capacidades e atitudes:

“O principal objetivo é estimular o pensamento crítico. Pensar de forma independente e, não somente, reproduzir o conhecimento repassado” (Ent. D6).

A adicionar às componentes de ensino e de investigação parece que a universidade, em particular, e o ensino superior, em geral, desempenham uma função educativa importante. Nesta lógica um dos entrevistados argumenta que:

“Ensinar no sentido amplo, de não só lecionar os conteúdos do programa, mas também ensinar os estudantes a estudar, a motivá-los para aprenderem mais, a ajudá-los a desenvolver as suas capacidades, em suma, educar, contribuindo para a sua formação integral” (Ent. D2)

Esta argumentação conduz-nos à seguinte reflexão sobre o papel das IES: Se é certo que a formação superior refere-se à aquisição de conhecimentos e habilidades profissionais para o trabalho, também diz respeito à capacidade de assumir e aplicar conscientemente os valores éticos, sustentando-se nos princípios da cidadania. Ou seja, o ensino superior desempenha um papel de destaque na construção de uma sociedade de conhecimento, alicerçada nos valores da ciência, inovação, cultura e cidadania (Fátima, 2010).

Deste modo, parece, pois, ser possível inferir, das posições manifestadas pelos docentes e estudantes entrevistados, que a sua visão se liga à ideia de que as IES em Moçambique deveriam ser capazes de transmitir conhecimentos com a adequada qualidade e relevância, estimulando um espírito crítico e assumindo o princípio da formação integral. O domínio da investigação científica constitui, igualmente, um objetivo com o qual o sistema de ensino superior moçambicano tem de lidar. As capacidades desenvolvidas pretendem responder às exigências da sociedade e do mercado, permitindo alcançar a valorização profissional e pessoal dos atores envolvidos.

2.3. Mecanismos de prestação de contas das IES

Pretende-se, com a análise desta categoria, identificar as percepções dos diferentes atores institucionais face ao processo de prestação de contas das IES. Nesta análise, procura-se, igualmente, compreender os mecanismos e a relação perspectivada pelos entrevistados que se estabelece entre o Estado, as IES e outras forças interessadas no ensino superior.

A prestação de contas, na perspetiva que nos é apresentada pelos entrevistados, parece constituir uma das ferramentas do processo de construção das relações entre o Estado e as IES. Para além do uso eficiente e eficaz dos recursos disponíveis, a prestação de contas diz respeito, igualmente, aos processos de tomada de decisão, às estratégias e à governação das IES. Não obstante tratar-se de uma relação direta entre o Estado e as IES, uma das dimensões a considerar na prestação de contas é a relação que o próprio Estado desenvolve com outras forças sociopolíticas e institucionais, nomeadamente os académicos e o mercado (Scott, 1995). É nessa sequência que o mercado assume uma posição relevante na discussão sobre a relação entre o Estado e o ensino superior. Ou seja, acredita-se que a competição entre as instituições, sustentada pelos princípios de mercado, seria mais eficiente do que a regulação governamental. Deste modo, as IES, procurariam identificar segmentos específicos de mercado, através dos quais dariam respostas às exigências da sociedade e do mercado de trabalho, adaptando os seus cursos e os seus projetos de investigação às necessidades (Amaral, 2000).

Os diversos atores manifestam opiniões diferenciadas em relação aos temas colocados por esta categoria, mas, qualquer deles parece não abordar diretamente o processo de prestação de contas e a sua eventual relação com o mercado. Um primeiro grupo considera que o cumprimento da lei constitui o principal instrumento de prestação de contas das IES em relação ao Estado. Esta seria uma condição fundamental para o estabelecimento de boas relações entre o governo e as IES, garantindo a autonomia destas últimas. Um outro conjunto de posições defende, como primeira opção, a prestação de contas à comunidade a quem a IES serve e, somente, numa segunda etapa, ao Estado. Em uma outra dimensão, propõe-se, igualmente, que a prestação de contas seja efetuada com base na avaliação desenvolvida por uma agência internacional independente, mesmo admitindo a colaboração, em pequena escala, de avaliadores

nacionais. A escolha desta modalidade parece ir de encontro à necessidade de um elevado grau de transparência do processo em causa.

A discussão sobre a prestação de contas vs. autonomia das IES parece assumir, na posição de um dos atores, condicionantes derivadas da aceitação de um determinado modelo:

“O maior mecanismo de prestação de contas que nós temos é a utilização da lei e a aplicação da lei (do ensino superior). Se a lei for respeitada esse será o maior mecanismo de controlo. Por exemplo – observamos que há certas IES que não estão a respeitar a lei (...). Portanto, o principal instrumento regulador é a lei de ensino superior. Se ela for respeitada haverá uma convivência sã entre o Estado, representado pelo governo e também as próprias IES e sem interferirmos, respeitando a autonomia das IES (Ent. M1)

O cenário apresentado denuncia a procura de um controle efetivo das IES pelo Estado, aproximando-se das características de um estado avaliador (Neave, 1994; Neave, 2012). Este ambiente, acrescido das dificuldades económicas e financeiras, parece tornar a autonomia das instituições crescentemente regulada. Situação contrária, que não cobre as realidades do sistema de ensino superior moçambicano (pelo menos na perspetiva dos entrevistados), é defendido por Dale (2004), que propõe a noção de «autonomia outorgada» para caracterizar o grau de liberdade vigiada imposto às instituições. Esta situação resulta de circunstâncias em que as exigências económicas e sociais não sejam tão pressionantes quer para o Estado, quer para as IES e, ainda, em que a natureza habitualmente contraditória entre ambos não seja tão evidente.

O princípio da prestação de contas, na qual a autonomia das IES é regulada pelo Estado, parece ser, igualmente, defendida por outro entrevistado:

“Penso que a prestação de contas das IES deve ser ao Estado. Se existe essa relação institucional, as IES, prestam contas ao Estado através do Ministério que superintende o ensino superior. Só assim, mais uma vez, o Estado estará informado sobre o tipo de cursos, a questão da qualidade - que penso ser importante para o Estado, bem como a própria sustentabilidade das IES, quer públicas, quer privadas” (Ent. A3).

Na mesma linha do anterior, este ator assume, igualmente, a ideia de uma forte condução e regulação estatal, o que pode levar a que a autonomia institucional seja vista como um campo protegido pelo Estado.

Defendendo uma posição contrária, na qual a prestação de contas é devida, em primeiro lugar, à comunidade, onde a instituição está inserida, um outro entrevistado argumenta a favor de um maior grau de autonomia da gestão académica e institucional

“Eu acho que primeiro a prestação de contas tem que ser feita dentro da comunidade da própria instituição, em termos de gestão, de cumprimento de

metas, de investigação...A segunda fase é a parte externa. Pode ser ao governo ou por comprometimento com uma determinada comunidade académica em que ela está inserida, por ex. associação das universidades...depende da forma como está inserida..., mas eu acho que é um fator muito importante. Para mim é mesmo muito importante este comprometimento das lideranças das universidades, com as suas comunidades” (Ent. M3)

Prestar contas à comunidade parece traduzir-se numa maior autonomia, mas, ao mesmo tempo, numa maior responsabilização. O cenário conduz à necessidade de uma maior preocupação com a qualidade de ensino, com a investigação e com os serviços prestados, a par de uma maior capacidade de obtenção de recursos, procurando uma maior eficiência e rendibilidade (Seixas, 2003). Num quadro desenvolvimentista, como parece ser o caso moçambicano, um excessivo afastamento do papel do Estado no processo de prestação de contas, a favor da comunidade, pode conduzir à sua desresponsabilização financeira em relação às IES (UNESCO, 1995).

A posição seguinte sugere um completo afastamento de uma política social do Estado no processo de prestação de contas, que temos vindo a discutir, concedendo um maior destaque a instrumentos alinhados com uma lógica de mercado.

“A prestação de contas das IES, deve ser efetuada, através de uma agência independente e internacional. Não significa que se devem excluir avaliadores nacionais, mas, os internacionais deverão estar em maioria. Seria uma espécie de sindicância, de auditoria. A dimensão internacional evitaria o protecionismo” (Ent. A2)

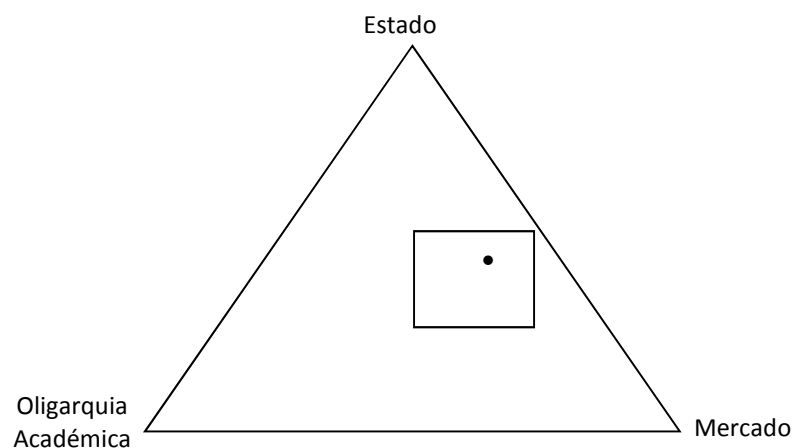
A posição manifestada por este entrevistado enfatiza a supremacia do mercado como instância de regulação. Este dispositivo, de carácter utilitário, apoiado na performance económica e do mercado, insere-se, segundo Magalhães (2004), numa lógica de construção de uma nova matriz narrativa a «anti narrativa do mercado» - considerada pelos seus defensores como a melhor e a mais justa forma de regulação da sociedade, das instituições e da vida profissional.

Clark (2003) considera, no quadro do seu modelo, que as duas formas de regulação discutidas pelos entrevistados – o Estado e o mercado - embora representando interesses e formas de funcionamento contraditórios, estão interligados, na medida em que transformações operadas num dos sistemas provoca alterações noutra. No entanto, Clark (2003) defende, mesmo assim, uma posição de centralidade do Estado, pois, os mercados são crescentemente configurados pelas políticas e sanções da autoridade estatal. Aliás, na mesma lógica, Gomes (2003) observa que o Estado define as condições

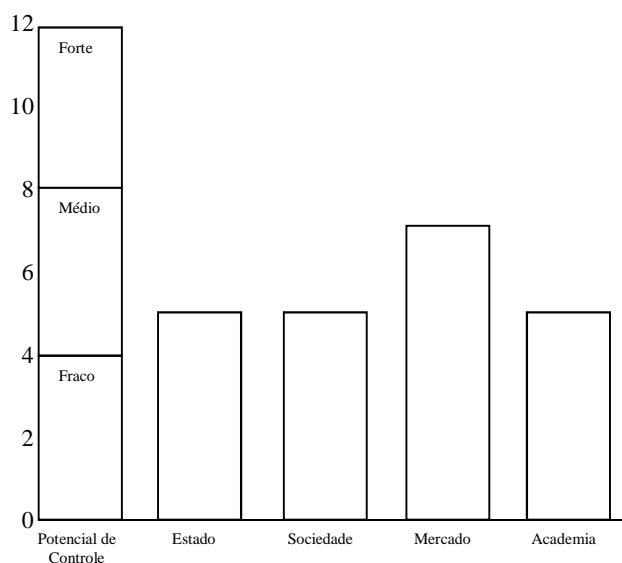
e a estrutura através das quais o mercado opera, surgindo este, em última instância, como um produto de decisão política.

Considerando o conjunto de opiniões, expressas pelos diversos atores, tanto nesta categoria, como na categoria onde se discute a caracterização das relações com a sociedade e com o mercado, no âmbito das diferentes modalidades de ensino, é possível ilustrar graficamente o posicionamento do sistema de ensino superior em Moçambique. A nossa apreciação é sustentada pelo Triângulo de Coordenação de Clark e pelo modelo da metáfora da flutuação:

Quadro 8 – Posicionamento do Sistema de ensino superior em Moçambique no Triângulo de Coordenação de Clark



Quadro 9 – A Influência das Diversas Forças Sociais no Sistema de Ensino Superior em Moçambique - uma Adaptação do Modelo da “Metáfora da Flutuação”



Em suma, da análise efetuada parece ser possível concluir que a prestação de contas das IES não se resume, somente, a uma maior eficiência e eficácia na utilização de recursos, mas, sublinha, igualmente, o desenvolvimento estratégico, os processos de decisão e a governação das instituições. Assim, podemos considerar que a *accountability* das IES em relação à sociedade, integra a produção de conhecimento, o desempenho dos seus membros e, ainda, elementos de carácter organizacional e de gestão.

2.4. Estratégia de financiamento

Com esta categoria, pretende-se identificar quais as linhas estratégicas enfatizadas para o financiamento do ensino superior em Moçambique. Neste sentido, procura-se analisar as preocupações dos entrevistados sobre o papel exercido pelos diversos atores, nomeadamente o Estado, a sociedade, as empresas, as famílias e os cidadãos, na busca de formas alternativas de financiamento do ensino superior. No âmbito do papel do Estado, constitui uma questão pertinente verificar se existem ou não políticas que promovam a participação de outros atores na dinamização do sistema do ensino superior.

A primeira forma de ensino superior estabelecida em Moçambique, os Estudos Gerais Universitários, foram incentivados pelo Estado colonizador, para, por “mote próprio”, procurar créditos financeiros para a concretização dos empreendimentos (Anuário, 1962). Este pressuposto foi, mais tarde, tomado em consideração ao clarificar que, embora o Estado exerça um papel fundamental no financiamento do ensino superior, a completa estatização não teria cabimento pelos custos elevados e pelas

dificuldades de sustentabilidade de um sistema tão abrangente. Uma via que combinasse a capacidade de orientação, normatização e supervisão do Estado, com a intervenção das forças do mercado, poderia constituir uma via alternativa (Cunha, 2004). Nesta perspectiva, caberia às universidades diminuir a sua dependência relativamente ao Estado, aumentando e diversificando as suas fontes de financiamento, numa lógica de racionalidade económica no uso dos seus recursos (David, 2008). Nesta linha, como resultado das ligações entre o ensino superior e a economia, o financiamento do ensino superior sofreu restrições e mudança de regras, constituindo um meio de pressão para o autofinanciamento das instituições.

A análise das entrevistas permite-nos equacionar duas grandes linhas fundamentais dos discursos sobre o financiamento do ensino superior: As receitas próprias conseguidas pelas IES, através de diversas ações de captação de recursos, e, o financiamento indireto, obtido do Estado e de outras entidades públicas. Uma terceira linha, defende a existência de um financiamento como resultado da parceria entre diversos atores, nomeadamente o Estado, estudantes, setor bancário, fundações, as próprias IES, as empresas e a sociedade em geral. Embora tenha sido, apenas, abordado por um dos entrevistados, os financiamentos provindos de parceiros externos a Moçambique parecem constituir um contributo, igualmente, importante para a viabilidade do ensino superior no país.

Para os defensores da necessidade de procura de receitas próprias, no quadro da autonomia financeira das IES, advoga-se, fortemente, a parceria entre as IES e o setor empresarial, através, por um lado, do desenvolvimento de produtos (investigação) geradores de receitas, que sejam aplicáveis na indústria ou no comércio, como seja por exemplo a criação e venda de patentes, e, por outro, na transformação das IES, elas próprias, em empresas que vendem os seus serviços, capitalizando a produção de conhecimento. Outra forma de financiamento assumida pelos atores baseia-se em memorandos de entendimento entre grandes empresas (como por exemplo as de mineração), e as IES das regiões onde estão instalados os empreendimentos. Ainda no quadro do financiamento empresarial, não parece existir, por parte dos entrevistados, a adesão à ideia de criação de universidades empreendedoras/empresariais. Sustenta-se que este tipo de universidade não iria trazer mais-valias ao contexto moçambicano, pois é super especializada e dirigida. Outra opção considerada é a criação de fundações vinculadas às IES, que, ao desenvolverem as suas atividades, possam encontrar receitas para o seu financiamento.

No que diz respeito ao financiamento do Estado, como principal financiador, surge nas discussões a possibilidade de este se apoiar na concessão de bolsas de estudo, pagas quer diretamente aos estudantes, quer às IES. Uma outra ideia, embora minoritária, defende que o Estado subsidiaria a formação básica do ensino superior (primeiro ciclo), sendo a formação pós-graduada paga integralmente pelos estudantes, permitindo, assim, a sustentabilidade da instituição. O Estado é apontado, também, como veículo facilitador e intermediário na busca do financiamento. Nesse sentido, propõe-se que o Estado funcione como regulador e criador de um subsistema de referência, que permita, recorrendo a uma garantia constitucional ou orgânica, que qualquer cidadão matriculado no ensino superior tenha direito a financiamento bancário a juros simbólicos. Defendem-se, igualmente, financiamentos mistos (Estado + instituições + garantias bancárias). As garantias poderiam ser da responsabilidade do próprio Estado, por exemplo através do Banco Central.

O cenário que nos é transmitido pelos entrevistados parece assumir que o financiamento constitui uma responsabilidade que poderia ser partilhada por diversos atores:

“para além do Estado, todos devem ter um papel preponderante no financiamento, (...) todos devem dar a sua contribuição (Ent. D4).

Completando este raciocínio, outro dos entrevistados sublinha o seguinte:

“Na questão do financiamento do ensino superior, cada um tem a sua quota-parte de contribuição e de responsabilidade. Estado, sociedade e beneficiários. (...) Em geral as pessoas estão dispostas a pagar alguma coisa pelos seus estudos. Mas, nem de longe podem contribuir para o custo total dos estudos. O problema de financiamento do ensino superior, é um problema da sociedade” (Ent. D6).

As circunstâncias em Moçambique não parecem ser estranhas à crise económica, vivida pelo ensino superior a partir dos anos oitenta, em África. Não obstante o reconhecimento da sua importância, e as tentativas de revitalizar o setor, os países viram-se obrigados a reduzir os fundos públicos destinados ao ensino superior. Na mesma lógica atuaram as organizações de assistência financeira e os doadores internacionais (Banco Mundial, 1980; Sawadago, 1995; Beverwijk, 2005). Perante esta evidência, as orientações estratégicas, em Moçambique, destacam que no financiamento do ensino superior, são chamados a participar, para além do Estado, as próprias instituições, as famílias, os estudantes e os empregadores, incluindo a cooperação e o investimento internacional (Plano Estratégico do Ensino Superior, 2011-2020). Esta realidade, é percorrida por um dos entrevistados:

“O que nós queremos é o seguinte: É que haja uma comparticipação com justiça. Comparticipação não significa pagar os custos reais, (dissemos atrás que o custo por estudante – graduação era 2500 US\$), significa que numa divisão que irá ser feita, por exemplo os 20% mais ricos, esses poderão comparticipar em 100% de 30% dos custos reais, os outros vão comparticipar com 75% e os menos ricos por exemplo com 50%, outros com 25 % (do valor indicado) e outros com 0% que são os que vão receber bolsas de estudo. Tem que haver de alguma maneira, uma mudança na forma de pensar. Não há ensino superior barato. O ensino superior é caro pela sua natureza. E, só podemos valorizá-lo, para que tenha a qualidade que desejamos, se possuir os recursos mínimos para garantir os padrões de qualidade (Ent. M1).

A implementação de um plano estratégico conduz a uma projeção financeira que, num país como Moçambique, implica a utilização de outros recursos que não somente os do Estado, mobilizando parceiros internos e externos, conforme indicamos mais acima. Neste âmbito, uma das recomendações é a atração de fundos privados diretos (não se trata de investimentos ou doações externas), que possam pagar o preço justo pelos serviços prestados pelo ensino superior, diversificando as fontes de financiamento (Akintayo & Oghenekehwo, 2008). Não obstante estas opções, os orçamentos nacionais não deixam de estar sujeitos a fortes pressões, num ambiente em que o número de estudantes aumenta e os investimentos diminuem. Ou seja, as pressões políticas conduzem as IES a fazer mais com menos recursos, conservando ou melhorando a qualidade (Vroeijenstijn, 1996).

A acrescentar aos já enunciados, enumeramos, de seguida, outros exemplos, que constituem propostas de diversificação do financiamento ao ensino superior, descritas por outro dos nossos entrevistados:

“Nós temos basicamente o orçamento instituído pelo Estado, para pagar despesas com salários, funcionamento, bens e serviços. Mas, paralelamente a isso, temos empresas mineiras que são as mais interessadas no nosso produto. Temos memorandos assinados com essas empresas, para, primeiro apoiar o Estado, através de bolsas de estudo, segundo, criar condições, para termos melhores laboratórios, ainda a realização de estágios para os nossos estudantes e, a troca de experiências – alguns funcionário vêm dar palestras, conversar com os estudantes. Portanto, há várias maneiras de contribuir, principalmente para as IES, públicas. A outra forma de financiamento é a forma indireta, através de bolsas de estudo. O Estado paga ao estudante, e este paga a propina à IES servindo de receita para a mesma. Existe uma outra forma ainda. Um exemplo. Através do Ministério dos Recursos Minerais - MIREME e no quadro da responsabilidade social, as companhias petrolíferas contribuem com um determinado valor. O MIREME decide uma determinada percentagem para a região onde se situa uma determinada exploração mineira e, o restante, é distribuído pelas IES e médias ligadas ao setor de minas.

Alguns dos exemplos trazidos pelo último entrevistado são similares aos anteriores, tendo sido já amplamente analisados. No entanto, destaca-se, particularmente, a contribuição de empresas transnacionais de carvão e petróleo, que poderão criar as condições à emergência de novas formas de financiamento do ensino superior. O encontro, neste caso, pode conjugar-se com os interesses das transnacionais na procura de novos produtos. As condições estariam criadas para a promoção, em Moçambique, de uma ‘indústria’ do ensino superior assente no eventual desenvolvimento de universidades empresariais. Este conjunto de fenómenos é designado por Slaughter & Leslie (1997) como capitalismo académico. O cenário apresentado, que tem como consequências a mercadorização, a crescente mobilidade de estudantes e a internacionalização, parecem ainda não reunir as condições necessárias para constituir uma opção em Moçambique. Pelo menos, as afirmações seguintes parecem confirmar essa impossibilidade. Por um lado, dada a inexistência de um parque empresarial suficientemente forte para isso,

“A possibilidade de universidades corporativas, seria neste momento, em Moçambique, provavelmente uma coisa oca. Porque, olhando para o parque empresarial multinacional e nacional de grande porte, é muito diminuto. Nós temos que contar com as nossas próprias forças” (Ent. M1).

e, por outro lado, porque não se acredita que traria vantagens para o Sistema,

“Não existe pré-disposição dos setor empresarial para “embarcar” na possibilidade de universidades corporativas. Aliás não acredito que a universidade corporativa possa trazer mais-valias ao mercado moçambicano, pois é super especializada e dirigida” (Ent. Ep 1)

Neste contexto, as orientações estratégicas para o ensino superior, em Moçambique, chamam a atenção para a necessidade de se formularem políticas orientadas para uma definição clara das modalidades de participação nos custos de cada agente. Neste quadro, as políticas relacionadas com o financiamento destacam, também, a cooperação para o desenvolvimento. Esta aposta é considerada como uma opção importante no mundo global em que vivemos (Plano Estratégico, 2011-2020).

Este conjunto de orientações almeja um tipo de cooperação que não se limita somente à criação de universidades empresariais, tal como são concebidas até ao momento, mas procura um mecanismo de aproximação, que possa reforçar a solidariedade e o intercâmbio intelectual, concedendo uma atenção particular à condição social do estudante (Fátima, 2010).

Apesar da contração dos financiamentos, da mercadorização do conhecimento, que conduz a um fluxo contínuo e global do capital financeiro, ou seja o aumento da flexibilidade na escala global, a mobilidade do capital e a liberdade de mercantilizar,

praticamente, todas as esferas (Bonanno & Constance, 1996), há quem, ainda, defenda, entre os entrevistados, um papel de centralidade para o Estado, neste processo, através da exploração de um modelo no qual as receitas do segundo e do terceiro ciclo, compensariam o *deficit* de receitas no primeiro ciclo.

“O Estado deve subsidiar a formação básica do ensino superior, devendo a pós-graduada ser assumida pelos atores (estudantes). Isto permitirá a sustentabilidade do mesmo através de recursos próprios provenientes de taxas pagas nos cursos de pós-graduação (Ent. D1).

Admitindo a importância fundamental dos fundos públicos no financiamento do ensino superior, as circunstâncias objetivas conduzem ao reconhecimento da redução do financiamento do Estado, que pode até constituir uma das causas da formação deficiente, nomeadamente nas instituições públicas (Fadil, 2009).

No contexto moçambicano, o setor privado ocupa já um espaço significativo no sistema. Em muitas das IES, para além de outros aspetos, o lucro constitui objetivo da gestão financeira. Nesta perspetiva, o Estado cumpre um papel de regulador e garante da qualidade (Graça, 2008). Sem eliminar completamente a possibilidade do Estado financiar diretamente as IES, incluindo as privadas, um dos entrevistados argumenta que,

“O Estado deve ser fundamentalmente o regulador e criador dum subsistema de referência. Quanto às propinas, deve existir um centro de bolsas e uma ‘instituição bancária com parceria do Estado’ que atribua a qualquer cidadão inscrito no ensino superior, garantia de financiamento e juros simbólicos” (Ent. D5).

Os resultados conseguidos com esta categoria mostram que o Estado continua a exercer uma função chave nos diversos mecanismos de financiamento do ensino superior quer através do financiamento direto, quer como facilitador, regulador e garante de outras formas de financiamento. No entanto, as soluções, neste campo, não parecem sustentar-se apenas numa única linha de orientação, exigindo a participação e responsabilização dos diversos atores sociais, incluindo as próprias IES a sociedade e os beneficiários.

2.5. A Expansão do ensino superior - garantia da sustentabilidade e da qualidade

Os discursos dos entrevistados, incidindo sobre as condições em que se processa a expansão do ensino superior em Moçambique, constituem o objeto principal desta categoria. Os atores institucionais e académicos foram estimulados a transmitir as suas

posições sobre a expansão do ensino superior, num quadro de garantia da sua sustentabilidade e de apropriados padrões de qualidade, validados por mecanismos de controlo.

Ao abordar a questão da massificação do ensino superior em Moçambique, torna-se importante relembrar a contextualização dos fenómenos similares observados na generalidade dos países da África Subsaariana, por altura das suas independências políticas. Beverwijk (2005), considera que, no fim da década de 60, existiam apenas seis universidades em África. No período pós independência a tendência foi a criação de mega universidades com milhares de estudantes. Devido a este incremento do sistema, no ano de 2004, existiam já cerca de três centenas de universidades na África Subsaariana. Este fenómeno não deixou de trazer alguns problemas, como a falta de capacidade para atender um tão elevado número de estudantes, dificuldades financeiras e a não obtenção dos padrões de qualidade desejados.

O reconhecimento destas limitações conduziu a que os Planos Estratégicos para o ensino superior em Moçambique (2001 – 2010; 2011 – 2020) assumissem retoricamente princípios sobre a expansão do sistema, o equilíbrio e qualidade e a governação eficiente. Alguns autores defendem a expansão do ensino superior através da sua massificação e democratização, argumentando sobre a necessidade de transmitir o conhecimento e o saber académico a uma larga faixa da população, em contraposição a um ensino dirigido somente a alguns eleitos. (Khupane, 2009).

Parece ser ponto assente, que a massificação e democratização do ensino superior, em Moçambique, embora se revele um processo complexo, constitui um ponto de consenso nos discursos dos atores entrevistados. Contudo, um dos entrevistados defende uma expansão mais lenta, optando pela transformação do cenário atual, o qual daria primazia à qualidade em detrimento da quantidade.

A maioria das posições manifestadas pelos entrevistados baseia-se no pressuposto de que os quadros existentes, com nível de formação superior, não são ainda suficientes para a procura. Mesmo assim, não se defende a massificação a qualquer preço. Dois aspetos fundamentais são colocados como pressupostos básicos para que a mesma se possa efetivar, com resultados tangíveis: por um lado, um novo modelo de financiamento, diferente do atual, visando a sustentabilidade do sistema, e, por outro lado, a elevação dos padrões de qualidade do ensino, controlados por dispositivos legais e avaliados por um conjunto de indicadores previamente estabelecidos.

Conforme acima referido, o cenário dos sistemas de ensino superior, na época em que a maioria dos países africanos ascendeu à independência, era insignificante. Por

isso, o ambiente económico e social era dominado pelas elites coloniais (Van Vught, 1991). Esta realidade, ainda hoje, parece influenciar as circunstâncias sociais do acesso em Moçambique, na medida em que:

“A expansão do ensino superior é necessária, pois ainda não temos IES, que possam albergar todos os estudantes do subsistema do ensino secundário” (Ent.A3).

Esta perspetiva de alargamento do sistema surge, igualmente, enquadrada no movimento gerado no período pós-independência dos países africanos, que procuravam colocar a educação como chave para o seu desenvolvimento socioeconómico e renascimento cultural (Fafunwa, 1990). Porém, como argumenta um dos entrevistados:

“É difícil fazer a expansão de qualquer subsistema. É difícil acompanhar com os padrões de qualidade. Mas eu julgo, que chegou o momento de nós termos padrões de qualidade, fundamentalmente em alguns setores críticos. Refiro-me por exemplo às organizações profissionais e às ordens (médicos, advogados, engenheiros), julgo que elas devem fazer com que as IES, olhem para determinados padrões de qualidade” (Ent. A1).

A preocupação manifestada por este entrevistado, quanto à necessidade de garantir determinados padrões de qualidade, associados ao reforço dos mecanismos de avaliação e monitorização, apresenta-se como relativamente consensual entre os entrevistados. Aliás, posição semelhante é defendida por outro dos entrevistados:

“Para a avaliação e o controle de qualidade é preciso que se criem mecanismos de controlo, através de dispositivos legais. Aqui seria mais, não diria auditoria, mas inspeção. Mas essa inspeção no sentido positivo, não punitivo. Porque quando uma IES, abre as portas existem uma série de instrumentos que regulam a instituição, comprometendo-se esta a fazer, isto e aquilo, a. b. e c. O próprio Ministério da Educação também tem os seus instrumentos de verificação. Então, podia-se conjugar esse conjunto de instrumentos e avaliar a qualidade das IES. Este controle de qualidade deve permitir melhorar a relação entre as IES, o Estado e a Sociedade. Se o Estado está satisfeito com a qualidade, logicamente a IES e a sociedade estarão satisfeitos. Isto vai melhorar a relação. Não estou a ver ninguém que não esteja a favor de uma boa qualidade” (Ent. A3)

No entanto, manifestam-se visões diferentes sobre a conceção dominante de qualidade nas IES, que, numa lógica mais alargada de controlo, deveria ser estendida a outros agentes sociais:

“De facto, esta questão da qualidade do ensino superior...é muito complicada. Eu, de facto, estou a trabalhar por exemplo no ensino primário, em que há muitos estudos e indicadores sobre como avaliar o ensino primário, fundamentalmente, no ler, escrever e contar. No ensino superior, é muito relativo, pois tem a ver com a relevância dos cursos na sociedade. Portanto, podemos ver questões básicas de literacia, mas a relevância vai variando de

contexto para contexto. O que eu julgo é que as IES, são de determinada qualidade quando correspondem aquilo a que a sociedade precisa. O grande avaliador das instituições são as próprias comunidades” (Ent. A Ism.).

A massificação, resultante da grande procura relativamente ao ensino superior, coloca, pois, preocupações às universidades face ao desafio de salvaguardar a qualidade. Perante este cenário as universidades são levadas a aumentar o nível de exigência e, em alguns casos, a classificação necessária para o ingresso nos seus diferentes cursos (Govender, 2010).

Um dos entrevistados, ao “delegar” nas ordens profissionais o atributo de garantes da qualidade do ensino superior em Moçambique, coloca a gestão do seu controlo no exercício do poder destes grupos profissionais. Evoca-se, como uma das razões principais dessa delegação, a massificação de cursos de engenharia no país, sem que a esta correspondam os recursos humanos materiais e financeiros necessários para o seu pleno funcionamento. Tal teria implicações negativas na qualidade do ensino (Vaz, 2009). Aliás, seguindo a mesma linha de pensamento, há quem defenda que:

“As IES em Moçambique têm de pensar rapidamente em transformar a quantidade em qualidade e ter plena consciência que a universidade só é universidade se produzir conhecimento senão não passa duma “escola secundária prolongada” com carências de competitividade científico-tecnológica” (Ent. A2)

Esta posição configura uma lógica similar defendida por Serra (2010), que considera que no ensino superior em Moçambique a qualidade cedeu face à preocupação pela quantidade, demonstrada pela abertura em massa de novas instituições e do crescimento do número de vagas para ingresso nas universidades públicas.

Sendo a garantia da qualidade um dos atributos defendidos para a expansão do ensino superior em Moçambique, existem, igualmente, manifestas preocupações quanto à sustentabilidade do sistema, em conexão com o seu financiamento.

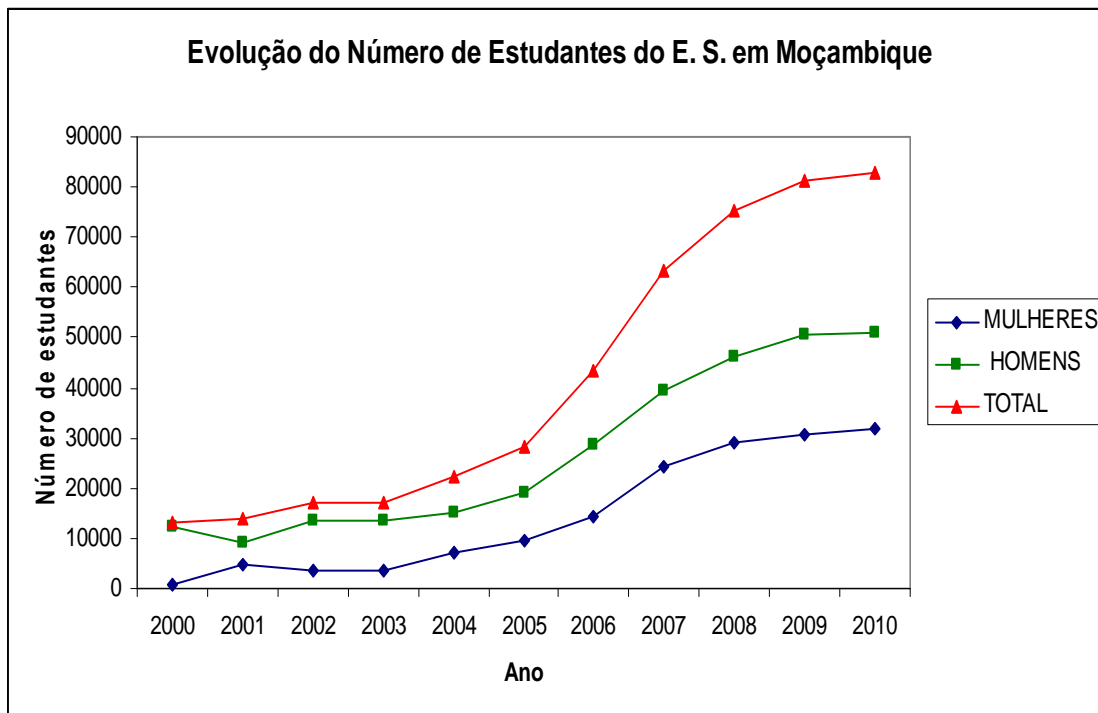
“A expansão é inevitável (...).A única coisa que temos que fazer como Estado é termos todos os instrumentos que regulem o ensino superior e que também assegurem a sustentabilidade. Esse é que é o grande desafio. Quando se massifica, sempre há um problema, sobretudo com a questão da sustentabilidade. Sobretudo quando estamos a falar do ensino superior público, que tem que ser pago com o dinheiro dos contribuintes, com base no orçamento do Estado. Quando se massifica sem que haja comparticipação, estamos a incorrer em potenciais problemas. Há sim, uma massificação do ensino superior público e privado, talvez mais o setor público, mas, não tem havido uma devida comparticipação por parte do cidadão, que beneficia do ensino” (Ent. M1).

Neste contexto, procura-se chamar a atenção para a problemática da expansão do ensino superior v.s. sustentabilidade e garantia da qualidade. É assim que alguns entrevistados assumem a avaliação externa como instrumento de legitimação do ensino superior. Por outro lado, a massificação gera pressão sobre os orçamentos nacionais. Esta pressão é, ainda, agravada pelas recessões e crises económicas internacionais. Deste modo, falando em nome da sociedade, os governos passaram a questionar mais os custos e a relação custo-benefício do ensino superior.

Este quadro sugere que o aumento do número de estudantes surge em circunstâncias nas quais se constata uma contínua diminuição de investimentos. Ou seja, as pressões políticas desenvolvem-se no sentido de conduzir as instituições do ensino superior a fazer mais com menos recursos. Ao mesmo tempo espera-se que a qualidade seja mantida ou melhorada (Vroeijenstijn,1996). Provavelmente, esta lógica poderá constituir o pano de fundo que conduz o nosso entrevistado a propor uma maior participação financeira dos estudantes nos custos do ensino superior, que, de forma equitativa, poderão contribuir para a redução dos custos do Estado.

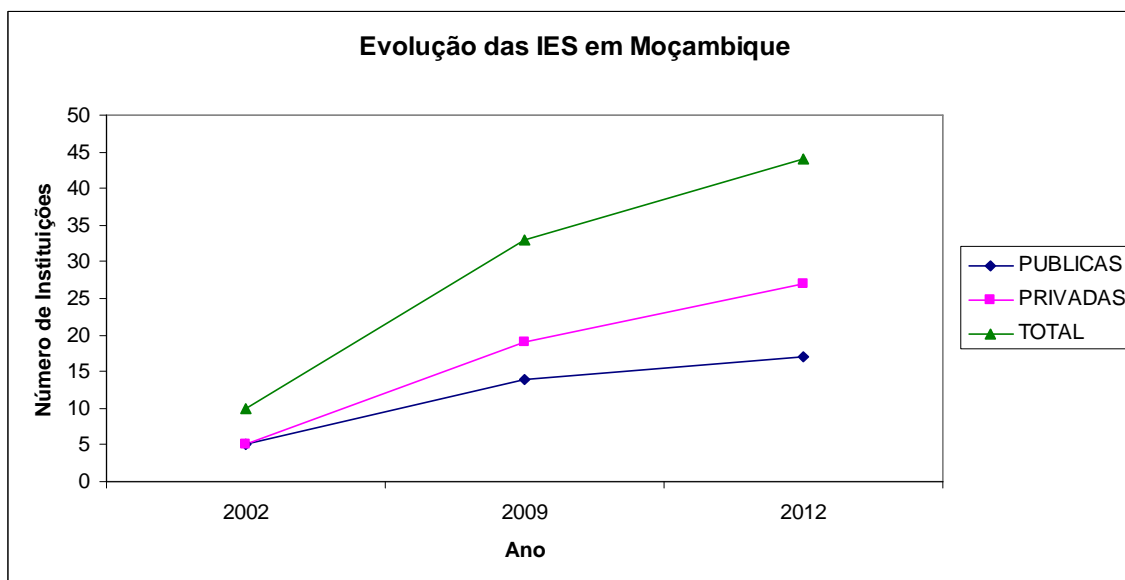
Moçambique parece ser, de acordo com as posições da maioria dos entrevistados, um país que tem optado pela massificação e democratização do ensino superior. Isso mesmo nos é confirmado por Saint (1992), que, ao caracterizar um grupo de países, no qual Moçambique se inclui, considera que os respetivos sistemas de ensino superior, originalmente de pequena dimensão, desenvolveram taxas de crescimento e expansão muito rápidas. Esta lógica prioriza o incremento do acesso e o aumento do número de instituições e de graduados. Estima-se, assim, que o país sairia a beneficiar com o alargamento da base da qualificação académica da força de trabalho. O posicionamento dos entrevistados é ilustrado pelos gráficos a seguir, que demonstram, num período de dez anos, o significativo crescimento quer do número de estudantes, quer do número de IES. No anexo 4 pode ser encontrado um quadro com dados mais detalhados das IES. O anexo 5, para além dos dados históricos da evolução do número de estudantes, apresenta uma projeção do crescimento até ao ano de 2020.

Quadro 10 – Evolução do Número de Estudantes do Ensino Superior em Moçambique entre 2000 e 2010



Fonte: Adaptado – Plano Estratégico do Ensino Superior, 2011-2020 –Ministério da Educação

Quadro 11 – Evolução do Número de IES em Moçambique (2002; 2009 e 2012)



Fonte: Adaptado – Plano Estratégico do Ensino Superior, 2011-2020 – Ministério da Educação

A matéria sobre a expansão, sustentabilidade e qualidade do ensino superior moçambicano não se esgota, certamente, nesta secção do capítulo. Mesmo assim, as posições manifestadas pelos entrevistados parecem admitir a necessidade de crescimento do sistema e das IES de modo a corresponderem à procura social e económica de Moçambique. Para que esse mesmo crescimento seja sustentável defende-se uma maior comparticipação dos estudantes nos custos do ensino, para além do desenvolvimento de outras formas criativas de financiamento. Pretender a massificação e o crescimento do ensino superior em Moçambique pressupõe, paralelamente, de acordo com os entrevistados, a elevação dos padrões de qualidade do ensino e do desenvolvimento de novas formas de controlo e de garantia da qualidade.

3. Contribuições para a estruturação do sistema de ensino superior

3.1. Processo histórico do ensino superior em Moçambique

A análise desta temática abrange o contexto em que surge o ensino superior em Moçambique a saber: as razões da sua origem, a génese da sua criação e a influência desta matriz no desenvolvimento do sistema e das instituições. Importa, igualmente, identificar se houve, ou não, consequências negativas para o ensino superior, derivadas do conflito armado pós-independência.

Por opção metodológica e pelas características da categoria, foram somente entrevistadas atores do Ministério da Educação e do “mundo académico”.

O debate relativo ao surgimento e desenvolvimento da universidade em Moçambique não está dissociado do contexto histórico de África. Embora não pareça ter tido influência direta no ensino superior em Moçambique merece atenção o facto de existirem, no período pré-colonial, formas institucionalizadas de ensino superior em diferentes países. O destaque, neste sentido, vai para a universidade de Sankore em Tumbukto (Lulat, 2003). Ao longo dos anos desenvolveram-se várias dinâmicas que foram determinantes para a estruturação dos sistemas de ensino superior em África. Assim, importa compreender o contexto geopolítico e cultural e, ainda, o legado da influência colonizadora. Não deixa, igualmente, de ter importância, sobretudo para a situação atual, a influência gerada pelas transformações em curso nos sistemas de ensino superior dos países desenvolvidos (Lopes, 2004). Neste seguimento, destaca-se como referimos antes, a influência dos modelos educacionais ocidentais, que, em África, remontam ao

século XIX. Porém, já nessa época, registaram-se evidências de um processo de recontextualização e apropriação crítica desses mesmos modelos. Foi neste contexto que se criaram as condições para a transformação, do “Fourah Bay College” em Universidade da Libéria no ano de 1876. A essência do movimento, de natureza crítica, relativamente ao modelo europeu, parece projetar-se até ao presente, fruto das dinâmicas geradas pelas sucessivas variações e reinterpretações do processo (Lopes, 2010).

Tal como já nos referíamos no tema que discute a “Expansão do Ensino Superior”, importa reiterar que, na altura em que a maioria dos países africanos ascenderam à independência política (Moçambique incluído), os sistemas de ensino superior eram, como já vimos, inexpressivos, sendo o ambiente económico e político dominado pelas elites coloniais (Van Vught, 1991). Talvez, por isso, cada novo país aspirava que um dos seus símbolos fosse a “Universidade Nacional”, acreditando ser uma opção que iria impulsionar o desenvolvimento (Omari, 1991). Aliás, para o caso de Moçambique, a missão para o ensino superior enfatiza, igualmente, a necessidade de criação de capacidades para enfrentar os desafios do desenvolvimento social, económico e cultural da sociedade (Plano Estratégico, 2000-2010).

A primeira forma de ensino superior em Moçambique surgiu no ano 60 do século XX, através dos estudos gerais universitários, na sequência dos esforços do governo colonial português para obter credibilidade e maior aceitação. Tratava-se, igualmente, de uma tentativa de criar uma elite colonial, que, embora procurasse responder às necessidades do território em quadros, era controlada e mantido pelo vínculo com a “metrópole”. Nos anos de 1968, como vimos atrás, foi criada a universidade de Lourenço Marques. Esta universidade embora mantivesse uma linha de continuidade dos estudos gerais, paradoxalmente, também ajudou à criação, no seio dos estudantes, de uma maior consciência anticolonial.

A este propósito um dos entrevistados sublinha que a ULM:

“Surge como uma tentativa do regime colonial quer em Moçambique quer em Angola, de amenizar alguma contestação de uma determinada classe colonial, face à dependência à metrópole. No período colonial existia já uma classe, que embora colonial, mas já com raízes em Moçambique, aspirava a que as colónias tivessem um pouco mais. Foi neste contexto político - ideológico, que surge o ensino superior em Moçambique, até como forma de perpetuar a presença” (Ent. M2).

O surgimento da ULM, num contexto colonialista, primava por um forte conteúdo ideológico, que procurava preservar o sentido da *Grande Nação Portuguesa*:

“ (...) Uma motivação por parte dos portugueses, (...). Referimo-nos aos filhos dos colonos vivendo em Moçambique”. (Ent. M1).

A formação e desenvolvimento desta elite não parece ter sido linear, pois, estima-se que:

“Os portugueses nascidos em Moçambique eram praticamente considerados cidadãos de segunda, principalmente a partir dos anos 30, tanto mais que esses cidadãos criaram até a ‘Associação dos Naturais de Moçambique’. Porém, relativamente aos ‘Estudos Gerais Universitários’, criados por volta dos anos 62, a mesma, era destinada não somente para os cidadãos de primeira, dentro do sistema colonial português, mas também para esta camada de cidadãos que tivessem nascido em Moçambique” (Ent. M1).

Apesar das divisões relatadas, o traço fundamental, subjacente à criação do ensino superior em Moçambique, procura sublinhar a necessidade e a importância da universidade na vida da “Nação Portuguesa”. Destaca-se, igualmente, o papel da universidade na preservação da “unidade nacional” e na sedimentação do Estado – Nação português, na perspetiva, não somente da “metrópole”, mas que inclui também o império colonial (Anuário *Ibid.*, 1962).

Mas, para além dos princípios referenciais e das razões inerentes ao contexto político que parecem ter norteado a criação e o funcionamento do ensino superior em Moçambique, nos seus primeiros anos de existência poderão ter existido outras lógicas. Deste modo, alguns dos entrevistados defendem outras motivações, e, encontraram justificações, aparentemente mais objetivas, para a criação da universidade em Moçambique, sustentando que:

“Independentemente do contexto político colonial, foi um imperativo a criação dos “Estudos Gerais” e depois a universidade de Lourenço Marques, com padrões de uma universidade de referência a fim de sustentar o desenvolvimento social e económico de Moçambique, por manifestar falta de quadros superiores” (Ent. A2).

Na ULM, somente poderiam ingressar filhos dos portugueses que viviam em Moçambique. Isto acontecia porque as políticas de acesso eram baseadas em critérios seletivos, ligados ao capital económico, social e cultural Bourdieu (2008), o que não favorecia os filhos dos moçambicanos (Cross, 2000), como, aliás, é sublinhado, pelas seguintes afirmações de um dos entrevistados:

“Eu penso que sendo Moçambique, na altura uma colónia de Portugal, e tendo em conta que o todo o desenvolvimento do país depende muito do conhecimento, penso que o colonialista, o colono, não estava interessado em desenvolver esta parte (o ensino superior) para os moçambicanos. Sabendo nós que antes da independência tínhamos apenas uma universidade, a universidade de Lourenço Marques, (...) não estava na agenda, o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique. Penso que uma única

universidade para eles, era suficiente para acomodar os seus filhos (dos colonos) e outros interessados naquela época colonial” (Ent. A3).

Os poucos moçambicanos que poderiam, eventualmente, ingressar na universidade eram os filhos dos “assimilados”. Ou seja, aqueles que tinham assumido na plenitude (assim se supunha), os valores, a cultura e a língua do colonizador.

“ (...) uma universidade dirigida às elites de origem europeia, mas com raízes locais e que depois iria abranger aquilo a que se chamava de assimilados” (Ent. M2)

“Alguns assimilados, nos princípios dos anos 70 (...). Os ‘Estudos Gerais’ tinham passado a universidade de Lourenço Marques, que passou a aceitar alguns moçambicanos que não fossem de raça branca” (Ent. M1).

Mas, apesar desta possibilidade, no fim da era colonial, como vimos antes, apenas quarenta estudantes moçambicanos (menos de 2% do total de estudantes), tinham ingressado na universidade de Lourenço Marques (Fry e Utui, 1999).

No período da independência nacional de Moçambique, no ano de 1975, a ULM ficou desprovida de estudantes e de docentes, pois, verificou-se um grande êxodo, como consequência da situação política que se gerou.

“No nosso caso, a nossa universidade, depois da independência sofreu um revés muito grande, porque grande parte do corpo docente que era constituído principalmente por portugueses decidiu ir para Portugal, ficando muito poucos docentes qualificados para o ensino superior. E havia também uma população muito diminuta de estudantes universitários. Igualmente havia muito poucos estudantes no ensino pré-universitário” (Ent. M1).

Em 1976 (após a independência nacional), a universidade de Lourenço Marques, transformou-se na “Universidade Eduardo Mondlane” (UEM), passando esta a ser considerada como um símbolo nacional e referência básica de todo o processo de formação de quadros, visando a reconstrução do país. Sobre esta temática, como vimos antes, Omari (1991), argumenta que quando a maioria dos países africanos ascendeu à independência, cada novo país possuía a aspiração de criar três símbolos nacionais: uma bandeira, uma companhia aérea e uma universidade nacional.

O conflito armado pós-independência parece ter influenciado o rumo da UEM. Por um lado, por ter impedido a aplicação de princípios filosóficos e metodológicos de ensino, baseados numa lógica experimental e de pesquisa, nos vários centros ao longo do país, e, por outro, por não ter permitido a sua expansão física, mantendo a universidade concentrada na cidade de Maputo. Referindo-se à criação da UEM e ao seu papel, um dos entrevistados argumenta:

“A 01 de maio de 1976, O Presidente Samora e a direção do partido FRELIMO, (Estamos a falar aqui do período do partido único) decidiram que a universidade deveria mudar de nome passando a ter como patrono e a ostentar o nome de “Universidade Eduardo Mondlane” - UEM, que representa, para Moçambique, a génese da união entre os moçambicanos. Desde essa altura a UEM, desempenhou o mesmo papel que as universidades desempenharam em países recém-independentes. A universidade aparecia como bandeira nacional, tal como ter uma linha aérea nacional, era o orgulho nacional. Depositando na UEM, a esperança de que pudesse liderar todo o processo de formação de quadros, para a reconstrução nacional” (Ent. M1).

O ensino superior em Moçambique começou a constituir-se, como sistema, a partir do ano 1984, quando surgiu, para além da UEM novas IES. O sistema consolida-se e toma uma forma mais regulada, nos finais dos anos 90 do século XX e início do século XXI, quando as condições objetivas permitiram uma expansão efetiva, crescentemente reforçada pelas IES privadas. Estas, entretanto, passaram a fazer parte do quadro legal e do cenário real do ensino superior em Moçambique.

Para além das razões evocadas, emergiram outros fatores que influenciaram a constituição do sistema de ensino superior moçambicano:

“Tudo o que foi dito anteriormente veio a marcar, quer queiramos quer não, o tipo de desenvolvimento que depois se efetivou quando se criou a universidade de Lourenço Marques, e, deixou também marcas depois da independência mesmo que depois amenizadas e encaminhadas noutro sentido, mas, que, influenciaram o rumo posterior, a localização, o tipo de ensino, de cunho muito napoleónico” (Ent M2).

Esta posição, que sublinha em que medida as características coloniais poderão ter influenciado a UEM e o funcionamento do ensino superior na fase da pós-independência, não suscita completa unanimidade. Entre as marcas deixadas pelo ensino superior colonial destacam-se: a localização física e geográfica da universidade que, por não ter sido alterada, manteve continuidade nos impactos (negativos ou positivos), resultantes desse fator; e a manutenção do mesmo tipo de ensino, de cunho pronunciadamente napoleónico.

Enquanto a ULM se caracterizava como colonial e elitista - a confirmar o caráter seletivo, do ensino superior colonial, em África, tal como sublinham Tefarra e Altabach (2003) - a reforma que se seguiu, no quadro de uma sociedade nova, era a favor de uma massificação e democratização da universidade. Para a sua concretização, foi disponibilizado apoio aos cidadãos sem meios para frequentar o ensino superior, não se tendo, porém, concretizado a massificação, pela inexistência de estudantes suficientes

com o nível exigido para ingressar no ensino superior. Emergiu, assim, o que um dos entrevistados designa por “massificação relativa”.

“No que concerne à eventual influência da ULM, na UEM, pode não ter havido grande influência pois a filosofia com que FRELIMO iniciou a construção de uma sociedade nova, baseava-se na massificação da universidade. Portanto era uma outra filosofia. Muitos de nós não teríamos entrado na universidade, se tivesse continuado a filosofia elitista colonial. Houve sim uma massificação e, aqueles que viessem de famílias carentes, com muitas dificuldades, recebiam bolsas de estudo. (...) Portanto, houve sim uma massificação, mas não podíamos ir mais além, pois não tínhamos estudantes suficientes com o nível exigido para ingressar no ensino superior. (...) Apesar da vontade não era possível a massificação efetiva. Tivemos que esperar, até que a reforma do sistema educacional, ela própria, e os investimentos que foram sendo feitos, produzissem, a montante, estudantes para o ensino superior (Ent. M1).

Porque, para a maioria dos países de África, a independência nacional foi há sensivelmente quatro décadas, Tefarra e Altabach (2003) consideram que os laços com o antigo colonizador se mantiveram fortes. Por esta razão, os sistemas de ensino superior coloniais e pós-coloniais têm algumas interseções e pontos de contacto entre eles. Confrontado com esta realidade, logo após a independência, o poder político moçambicano procurou criar um ensino superior que pudesse responder aos condicionalismos existentes, derivados da falta de docentes e de estudantes, conforme acima referido. Ao mesmo tempo, pretendia-se imprimir ao ensino superior um cunho mais nacionalista e virado para os desafios de um novo país.

Deste modo, é lícito aceitar o pressuposto de que o novo poder político não iria deixar de dar a atenção devida à única universidade existente nessa época, pela importância real e simbólica que a mesma representava para o país. Assim, quando o governo moçambicano decidiu que a ULM passaria a designar-se UEM, seguiu, no fundo, os mesmos princípios assumidos pelos restantes países africanos. Percecionava-se que o ensino superior dos países recém-independentes teria um papel fundamental na resolução dos problemas sociais e da melhoria das condições de vida das populações (Aula, 1991). Esta percepção, que veicula uma visão socialmente útil do ensino superior foi, igualmente, uma preocupação primordial da UEM, embora num contexto sociopolítico específico. Isto mesmo, parece estar refletido no discurso de um dos nossos entrevistados:

“Após a independência há uma tentativa de democratização e massificação da universidade, com o argumento de “tempo perdido” e criação do homem novo à luz do Marxismo e Leninismo, não obstante várias perturbações à época, a “Universidade Eduardo Mondlane”, consegue traçar o rumo correto para uma instituição de ensino superior de referência.” (Ent. A2).

Este papel crucial do ensino superior em África, de “descer à terra” para resolver os problemas sociais da ignorância, da fome e da pobreza, é argumentado por Yesufu (1973), quando direciona o conhecimento produzido pela universidade para a melhoria das condições de vida e do trabalho das populações, em geral, e das classes populares, em particular. Defende, ainda, uma ideia de universidade como dinamizadora das transformações sociais e económicas e qualificadora dos recursos humanos da Nação. Neste sentido, a UEM, nos seus primeiros tempos de funcionamento, parece ter enveredado por uma linha que não somente cumpriria o seu papel social, mas, também, garantia, no futuro, a sua sustentabilidade e autonomia em termos de recursos humanos:

“Houve uma visão estratégica por parte do Reitor, (...) pensando numa universidade moçambicana, verdadeiramente moçambicana, pois, até então funcionava com professores cooperantes. (...). Deste modo, (...) decidiu que aqueles que terminassem o propedêutico fossem enviados para vários países estrangeiros, para que mais tarde fossem docentes universitários. (...) Era portanto uma visão para a criação de uma universidade nacional que haveria de ter também docentes internacionais. Alguns (...) mais tarde, cumpriram programas de mestrado e doutoramento e asseguram hoje a vida académica das nossas IES” (Ent. M1).

Os esforços de desenvolvimento da UEM (relembra-se que era na altura a única IES existente no país), colidem, na década de 80 do século XX, com um conflito armado³⁸ que durou cerca de dezasseis anos, e que, unanimemente, os nossos entrevistados concordam ter produzido um impacto negativo nos programas da universidade.

A grande maioria das posições manifestadas comporta a ideia de que o conflito armado foi fator de impedimento para a não expansão territorial do ensino superior, mantendo-o concentrado em Maputo:

“Outro ressentimento muito grande no ensino superior devido ao conflito, foi o facto de não poder expandir-se. Havendo condições de expansão não se podia expandir. Estava concentrado nas cidades, principalmente na de Maputo. O Governo também tinha que se preocupar com outras questões provocadas pela guerra, e, não havia assim um clima de expansão, que somente surgiu no fim deste conflito” (Ent. A1)

³⁸ Um dos nossos entrevistados sustenta que: “a história do ensino superior em Moçambique foi sempre acompanhada por um conflito armado. Primeiramente o conflito bélico – a guerra da independência, que teve consequências no sistema de ensino superior em Moçambique, pois, por mais que o regime pretendesse que o ensino superior fosse controlado, não o conseguia (...). O facto de esta se ter iniciado, trouxe pontos de reflexão para os estudantes do ensino superior. A guerra do pós independência, que influenciou o ensino superior criando várias consequências. A primeira foi a de que o ensino superior, ficou limitado e concentrado a uma só cidade – Maputo, não permitindo ao poder político, a criação de condições para a sua expansão territorial pelo país” (Ent. M2)

Regista-se, no entanto, um ponto de divergência entre alguns entrevistados. Um deles argumenta que, mesmo tendo havido consequências negativas resultantes do conflito armado, este condicionalismo não constituiu um obstáculo à expansão territorial do ensino superior. Mesmo sem guerra não teria sido possível expandir geograficamente o ensino superior, porque não existiam estudantes suficientes, com as qualificações necessárias para ingressar nas instituições:

“A prioridade nessa altura era expandir o ensino pré-universitário pelo país, e só depois seria a universidade. Repare que se abrissem universidades, por exemplo na Beira ou Nampula, não teriam estudantes. Portanto não poderia ser prioridade nessa altura a expansão física do ensino superior, mesmo sem a guerra” (Ent. M1).

Este entrevistado sublinha, ainda, que o principal aspeto negativo, provocado pelo conflito armado, foi a alteração do tipo de ensino preconizado, sobretudo para certos cursos, que necessitavam de campos de estágio e experimentação, para além da dificuldade na interação com as empresas e com as diversas comunidades espalhadas pelo país. Tal surgia como o que era desejável realizar, em termos de ensino, e que não foi possível implementar:

“Era um processo extremamente dinâmico em termos de aprendizagem e uma filosofia apropriada para o tipo de desenvolvimento a que Moçambique se voltava. Isso, infelizmente, teve que ser interrompido por causa da guerra, de tal maneira que os nossos graduados, acabaram por ser mais teóricos do que práticos” (Ent. M1)

Independentemente dos pontos de vista sobre as consequências para o ensino superior do conflito armado pós-independência, os efeitos provocados por esta guerra foram amplamente negativos. Aliás, esta circunstância surgiu noutros países africanos, como Angola, Somália e Burundi, nos quais as convulsões políticas resultaram em guerras destrutivas que criaram profundas ruturas na sociedade. As implicações para o ensino superior foram, como vimos atrás, o abandono da atividade por parte de estudantes e académicos, por razões de segurança³⁹. Por outro lado, infra-estruturas foram destruídas e as provisões financeiras tornaram-se escassas (Ajayi *et al*, 1996).

A culminar com a discussão à volta da influência do conflito armado no ensino superior em Moçambique, vale a pena citar um dos entrevistados, pela sua resposta *sui generis*.

“As consequências que o conflito armado, pós-independência em Moçambique, trouxe para o sistema de ensino superior foi próprio de um

³⁹Não terá sido, pelas evidências existentes, o caso de Moçambique. Porque, quer a UEM, quer outras IES criadas no período do conflito armado, localizavam-se no centro da cidade de Maputo onde não foram fisicamente violadas.

estado de sítio, e quando Deus quer, foi de também, de uma *pedrada no charco*” (Ent.A2).

Talvez possa ser formulada a hipótese de que o conflito armado não permitiu o desenvolvimento e expansão que se pretendia para o ensino superior (“estado de sítio”), mas, por outro lado e, ao mesmo tempo, ajudou a clarificar princípios e a estabelecer caminhos para o ulterior desenvolvimento da universidade

Para além das convulsões políticas, os anos 80, do século XX, foram, igualmente, caracterizados pelo crescimento demográfico e por uma crise na economia africana, cujo resultado foi a escassez (Beverwijk, 2005). Sobre este aspeto, um relatório da UNESCO (1990) assinala que, na década de 80, os ataques combinados da recessão mundial, da carga da dívida externa, da crise de energia e dos alimentos, e, ainda, das condições desfavoráveis das trocas comerciais, provocaram o enfraquecimento dos pilares da economia. Portanto, as dificuldades económicas constituem, indubitavelmente, uma das causas da crise dos sistemas de ensino superior dos países africanos nos anos 80. Este cenário veio tornar as circunstâncias de expansão do ensino superior ainda mais difíceis e restritivas, condicionando o seu crescimento e desenvolvimento. Outro fator que, eventualmente, pode ter influenciado, negativamente, o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique são as políticas aplicadas pelo Banco Mundial para o setor.

“Nessa altura do conflito armado, há outro elemento que não se fala nele muitas vezes, e que também não ajudou nada, a fazer a expansão com qualidade. Foram as políticas do Banco Mundial para o ensino, e, principalmente para o ensino superior. As suas exigências eram para expansão em números, e não exigiam qualidade. As próprias políticas do Banco Mundial e do Fundo Monetário Internacional, não ajudavam o país a pensar num ensino superior de qualidade, mas sim de quantidade exclusivamente. Não conseguiam conciliar as duas coisas” (Ent. M2)

Embora alguns destes argumentos não sejam inteiramente concordantes com as políticas do Banco Mundial (1988), estas não deixam de colocar em causa a contribuição do ensino superior para o desenvolvimento dos países africanos. O BM defendia que os cursos levados a cabo nas IES não eram relevantes, não geravam novos conhecimentos e produziam um número excessivo de graduados. A sua avaliação considerava os custos de ensino elevados e o seu modelo de financiamento ineficaz e socialmente injusto. O Banco Mundial argumentava que, embora se tenham gasto elevadas somas do erário público, o ensino superior não assumiu um papel significativo na promoção do desenvolvimento. Por isso, defendeu, na altura, a deslocação de fundos para o ensino primário e para o ensino secundário, considerando que estes níveis de educação escolar produzem uma alta taxa de retorno social. Este posicionamento do Banco Mundial foi tão

influyente que outras organizações adotaram uma visão semelhante, reduzindo o seu apoio ao ensino superior (Beverwijk 2005).

Estas políticas, porém, não resolveram as causas estruturais dos problemas do desenvolvimento africano, incluindo as do ensino superior. Por isso, investigadores e outros fóruns procuraram possíveis soluções para revitalizar as universidades, no sentido do seu maior envolvimento na recuperação económica e no desenvolvimento de África (Sawadago, 1995). Nesta sequência, importa destacar a natureza do bem público em que se constitui o conhecimento transmitido pelo ensino superior. Os custos inerentes a esta transmissão do conhecimento, mesmo que originários de provedores privados, em nada afetam a sua natureza de bem público (Stiglitz, 1999). As potencialidades do ensino superior, assumem uma importância fundamental, quando o saber constitui a fonte de riqueza atual, suplantando o capital físico, contribuindo para a diminuição das diferenças entre os países pobres e os países ricos e, inclusivamente, promovendo os valores de uma democracia pluralista (Sguissardi, 2005)

É nesse sentido, igualmente, que, após o conflito armado, as IES em Moçambique procuraram redirecionar os seus esforços para alcançarem estes propósitos. Assim,

“É só notar que depois do conflito armado, a UEM começou a crescer, começaram a surgir novas faculdades dentro da universidade. E, também, como consequência deste crescimento no ensino superior começaram a aparecer outras universidades, como é o caso da UP – Universidade Pedagógica, o ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais e por aí em diante. Falando das IES públicas, porque as privadas apareceram um pouco mais tarde” (Ent. A3)

Se, por um lado, aqueles esforços constituem uma consequência lógica advinda da instalação de uma nova ordem política e económica em Moçambique, por outro, parecem enquadrar-se na revitalização do ensino superior em África, verificada após a crise dos anos 80 do século XX. Depois da política de negligenciamento do ensino superior, as agências internacionais, incluindo o Banco Mundial, voltaram a assumir que o investimento neste nível de ensino poderia trazer vantagens para o desenvolvimento económico e social (Sammof e Carroll, 2002). Aliás, sobre esta problemática, a *Task Force of Higher Education in Society* (2000), criada pela UNESCO e pelo Banco Mundial, considera, nas suas análises, que a elevação da produtividade dos países correlaciona-se com o aumento da força de trabalho qualificada e de nível superior. Estes graduados constituem-se como um grupo de reserva importante para sustentar o crescimento económico e o desenvolvimento social dos países africanos.

A este propósito, referindo-se à expansão do ensino superior em Moçambique, após o conflito armado, um dos nossos entrevistados, apresenta, porém, algumas apreciações críticas:

“Com o fim do conflito armado as condições para a expansão tornam-se mais fáceis. No entanto a expansão faz-se, com uma agravante, o sistema mantém-se dependente de um centro – Maputo. A expansão não se faz através de unidades autónomas, mas através de delegações que se mantinham dependentes do centro. A qualidade, com isso, era agravada, pelas insuficiências em termos administrativo-financeiros. (...) Entretanto, nessa expansão e no sistema, surge um novo elemento, o surgimento do setor privado no ensino superior, que porém vai beber um dos defeitos do sistema.” (Ent. M2).

O posicionamento deste entrevistado, embora coloque questões relevantes e merecedoras de reflexão, não parece estar alinhado com o discurso dos restantes atores.

A história do ensino superior em Moçambique, iniciada em 1962, foi influenciada pela conjuntura nacional e internacional, em diversas etapas do seu percurso. Hoje, os desafios são múltiplos e podem ser sintetizados pela visão expressa no Plano Estratégico para o Ensino Superior (2011 – 2020). O objetivo anunciado pelas políticas é que o ensino superior continue em expansão, mas de forma equilibrada e salvaguardando a qualidade. É enfatizada a autonomia das IES, o exercício de uma governação eficiente e a produção do conhecimento. Estes pressupostos enquadram-se na procura do reconhecimento nacional e internacional.

O enquadramento histórico do ensino superior permite compreender as diversas inter-relações que se foram produzindo nas diversas épocas e as opções tomadas pelo país neste domínio. As dinâmicas promovidas quer pelas relações dentro do sistema, quer pelos acontecimentos nacionais e internacionais, parecem continuar a pontuar o sistema de ensino superior em Moçambique.

3.2. Relações do ensino superior com a economia de mercado e a divisão do trabalho

Com esta categoria procuramos analisar os discursos dos atores entrevistados sobre a influência exercida pela economia de mercado no sistema de ensino superior, no âmbito da divisão social, nacional e internacional do trabalho. Este tema apenas foi abordado nas entrevistas realizadas com atores académicos e com um representante do Ministério da Educação. Não obstante esta limitação, entendemos apresentar a análise

pela importância que o tema encerra. Para além do mais, os assuntos discutidos complementam-se com outras temáticas similares, abordadas em outras categorias.

As IES têm sido sujeitas a pressões que conduziram à sua mudança, como resultado das políticas neoliberais e das consequentes transformações da economia global (Seixas, 2001). Neste contexto, a universidade, ao invés da produção e defesa da identidade e da cultura nacional, característica do iluminismo, é orientada por uma lógica assente em princípios monetários (Readings, 1996). Na lógica deste paradigma, a escolha recai sobre as transações de mercado, consideradas mais naturais e mais capazes de otimizar recursos escassos, comparativamente com outras modalidades de repartição. Esta forma de coordenação pelo mercado reivindica, assim, um papel estruturante na organização social, na qual se inclui a universidade (Shipman, 1999). Na mesma linha, no âmbito do processo de troca - o qual origina e limita a capacidade da divisão de trabalho, segundo Smith (1999) - considera-se o mercado como um tipo ideal de coordenação dos sistemas de ensino superior, com destaque para a ideia de soberania do consumidor – estudantes/empresa enquanto força de regulação das ações e condutas das instituições. Nesta lógica, como argumenta Seixas (2001), não existem dúvidas de que a crescente competição económica internacional exerce fortes pressões sobre os sistemas educativos, em geral, incluindo, obviamente os sistemas de ensino superior (Andy Green, 1997).

Todos os entrevistados parecem concordar com o princípio de que a divisão de trabalho e a economia de mercado surgem como aspetos que influenciam o funcionamento do sistema e das atividades desenvolvidas pelas IES. Uma das questões em destaque, nesta problemática, é a exigência de que as componentes curriculares e letivas das IES demonstrem relevância para a economia e o mercado de trabalho. Daí que um dos entrevistados defenda a produção de competências e habilidades requeridas pelo mercado de trabalho, num quadro de interação com o empresariado nacional e com a sociedade em geral.

“A divisão de trabalho e o desenvolvimento de uma economia de mercado, têm influenciado, isso sim, daí que nós esperamos que as universidades e as IES no geral, deverão, dentro da sua autonomia, estarem muito atentas ao que está acontecer no mercado, para que possam ter cursos relevantes. Os cursos podem ter altíssima qualidade e não serem relevantes. O indivíduo graduou sim, mas a sociedade não precisa daquelas habilidades que o graduado tem. Daí que eu recomendaria que todas as IES, estivessem sempre em sintonia com o empresariado nacional e com a sociedade em geral, para estarem afinadas e alinhadas com as necessidades reais do mercado do trabalho” (Ent. M1).

Esta formação proporcionaria um desempenho eficiente e eficaz dos profissionais, contribuindo para o desenvolvimento da quantidade e da qualidade do trabalho. (Smith, 1999). Este cenário, constitui um dos fatores de destaque na crescente competição no ensino superior, consubstanciando-se na centralidade da tecnociência e no desenvolvimento de produtos de ensino/aprendizagem para o mercado da nova economia (Slaughter & Leslie, 1997; Slaughter & Rhoades, 2004) Seguindo esta lógica um dos entrevistados salienta que:

“Pode-se (...) acrescentar que tem havido influência, pois, o ensino superior não pode estar desenquadrado do sistema de economia de mercado, sendo que o mesmo, está virado e forma parte do mercado” (Ent. A3).

Esta ligação entre o ensino superior e a economia de mercado é enfatizada quando se procura estabelecer uma relação direta entre a formação dos graduados e a capacidade da sociedade e do mercado para os absorver. Por outro lado, também surge enfatizada quando se sustenta a necessidade de adequar os currículos a uma formação mais prática, orientando-os para uma dimensão profissionalizante (Frijhoff, 2002). Sem por em causa a ligação entre o ensino superior e o mercado, um dos entrevistados exprime a sua posição sobre os constrangimentos do ensino superior em Moçambique para atender ao investimento internacional.

“A divisão de trabalho e o desenvolvimento de uma economia de mercado têm influenciado no investimento estrangeiro. Isto, porque, os potenciais investidores não conseguem encontrar a mão-de-obra com os padrões de exigência necessários, que deveriam ser formados pelas IES, o que não acontece” (Ent. A2).

Tal argumentação parece refletir a pressão económica que é exercida pela globalização sobre as organizações económicas e sociais (nas quais se inclui a universidade), no sentido de se submeterem à regulação das lógicas do mercado (Magalhães, 2004). Provavelmente, as IES, em Moçambique, não respondem, segundo o entrevistado, às necessidades dos investidores, por não estarem, ainda, submetidas ao papel regulador-chave do mercado. De facto, os princípios orientadores do mercado vão ocupando uma posição cada vez mais hegemónica no interior do pilar da regulação moderna, suplantado o princípio da comunidade e o próprio princípio do Estado (Santos, 1995). A posição dos entrevistados, sobre esta relação entre a economia de mercado e o ensino superior, pode ser sintetizada na seguinte argumentação de um deles:

“Aqui coloca-se outro desafio ao ensino superior em Moçambique. O que está a acontecer é que as universidades estão atrás do mercado. Elas não têm uma formação estratégica para os seus estudantes, em que pensam que a sociedade estará organizada, desta maneira, daqui a 3, 4 anos, e, nós vamos

organizar esta ação com determinadas competências. O que acontece é que o graduado sai, e encontra um desafio no mercado de trabalho que não foi aquele para que ele foi formado. Portanto, eu defendo por isso, cursos um pouco generalizados. Ter uma base generalista que permita chegar ao mercado de trabalho e os graduados auto formarem-se” (Ent. A1)

Expressam-se, nesta lógica, crenças de que o ensino superior e a aprendizagem permanente desempenham um papel crucial para conformar os trabalhadores às rápidas transformações económicas. Porém, se nos países desenvolvidos os princípios de formação assente na lógica do capital humano constituem uma realidade, subsistem dúvidas que os países em desenvolvimento estejam capacitados para construir esta realidade (Banco Mundial, 2000).

A discussão desta temática parece indicar que estamos perante a “colisão” entre dois modelos de universidade. O modelo orientado pelo e para o conhecimento e o modelo orientado pelo e para o mercado. A base das ideologias educativas parece ser dominada pela ideologia tecnocrática, pelo menos nos países desenvolvidos. Porém, num ambiente crescente de internacionalização, acentua-se a importância da educação e do ensino superior para a competitividade dos países num mercado cada vez mais global (Seixas, 2001).

Em suma, sintetizando o conjunto de posições assumidas pelos entrevistados, o ensino superior em Moçambique como em outros países, sofre a influência da economia e das forças de mercado, incluindo as pressões da globalização. Nesta fase do processo, tenta ajustar as suas dinâmicas de modo a transformar-se num instrumento de qualificação de capital humano, alinhado com os requisitos da sociedade e do mercado.

3.3. Integração global e regional do sistema de ensino superior moçambicano

Na análise das narrativas dos atores entrevistados sobre a integração regional e global do ensino superior moçambicano, pretende-se, por um lado, identificar o quadro global de políticas existentes, visando a concretização da referida integração, e, por outro lado, caracterizar as vantagens e desvantagens que poderão surgir deste processo para o sistema moçambicano. A primeira parte das questões (políticas) colocadas aos entrevistados foi dirigida, somente, a atores políticos e académicos. A segunda parte (vantagens e desvantagens) foi orientada para docentes e estudantes. Nos dois grupos a questão da integração foi abordada apenas a nível da região austral de África, tornando-se a integração global quase residual.

A definição da missão e das funções da universidade são influenciadas pelos desafios colocados pelas novas tendências mundiais ligadas à globalização (Pires, 2007). Assim, não estando os sistemas de ensino superior em África dissociados do contexto da globalização, as reformas que se têm vindo a efetuar em cada um dos países surgem em alinhamento com a agenda mundial do ensino superior (Akintayo & Ogenekohwo, 2008).

Neste sentido, a “African Union” (2005) chama a atenção para que, no âmbito das transformações e do desenvolvimento das universidades africanas, o seu posicionamento, como agentes da economia do conhecimento global, seja efetuado em igualdade de circunstâncias e em parceria com as suas contrapartes. Deste modo, estarão a contribuir para a cooperação regional e integração africana, dinamizando todos os atores interessados na criação de parcerias e responsabilidades tendentes a renovar as universidades. Nesta perspetiva, a possível integração do sistema de ensino superior moçambicano na SADC pode concorrer para criar um conjunto de sinergias que conduzem à internacionalização das universidades moçambicanas e ao eventual surgimento de diferentes ofertas de ensinos superior privado em Moçambique (Lei 6/92 de 6 de maio, Lei 5/2003 de 21 de janeiro)

A maioria dos entrevistados do primeiro grupo parece considerar importante a integração, perspetivando a possibilidade de o sistema de ensino superior moçambicano poder constituir uma mais-valia para os sistemas de outros países. O conjunto dos atores do segundo grupo, parecendo, igualmente, estar a favor da integração, procura caracterizar, de uma forma que parece ser mais sintética do que analítica, as vantagens e desvantagens da integração regional e global.

Os entrevistados de cada um dos grupos manifesta um conjunto de posições convergentes sobre a necessidade de se evoluir para uma integração do sistema de ensino superior moçambicano. Mais do que uma integração global, um grande número de entrevistados sustenta uma integração regional, na zona austral de África, como atrás referimos, visando uma maior mobilidade de estudantes e de docentes. Mesmo assim, alguns dos entrevistados consideram que existem condicionantes no sistema moçambicano que impedem uma integração imediata. A possibilidade do sistema de ensino superior moçambicano constituir uma mais-valia contributiva para outros sistemas é sujeita a julgamentos diferenciados. Somente um dos entrevistados considera existirem matérias e experiências que podem ser úteis para outros sistemas. Os restantes entrevistados, “atores políticos”, dividem-se entre os que defendem que, nas atuais circunstâncias, não existem condições para enriquecer os outros sistemas, e os que consideram a situação desafiante, perspetivando que tal possa acontecer no futuro.

As grandes vantagens do processo de integração regional, apontadas pelos entrevistados (docentes e estudantes), residem não somente na mobilidade de docentes e estudantes, como vimos, mas, também, na harmonização dos sistemas e, ainda, no maior nível de exigência com a consequente melhoria do desempenho. Como principais desvantagens, considera-se a eventual impreparação de docentes e estudantes, face aos seus pares de outros países, o desnível tecnológico, as dificuldades de ambientação, traduzidas em fracos resultados da aprendizagem e, também, a sobreposição de interesses.

Começando por analisar o posicionamento dos que parecem perceber a integração de uma forma positiva um dos entrevistados argumenta que:

“Fazendo uma radiografia do que fizemos até aqui, em alguns momentos fomos felizes, mas, há certas coisas (...) que poderão criar algumas dificuldades em termos da nossa inserção na região. Refiro-me aqui às licenciaturas de três anos que algumas IES, estão a introduzir, é algo que tem que ser muito bem entendido e harmonizado, sobretudo num sistema de créditos credível de tal maneira que possamos ter maior inserção na região, pois, caso contrário arriscámo-nos a que os nossos graduados não sejam aceites na região, o que seria um problema. Mas todo o movimento de reformas que nós temos neste momento, visa, de facto, uma maior integração na região e harmonização do subsistema de ensino superior. Isso tudo, na região, que seria o ponto de partida. O mais importante, neste momento, e, essa é a visão deste governo, é estarmos inseridos na região. Não podemos pretender muito” (Ent. M1)

Este conjunto de reflexões liga-se aos desafios a que tem estado sujeito o ensino superior de diversos países, como consequência da globalização e das transformações económicas. Neste contexto, começaram a registar-se, em diversos países, nos anos 80/90 do século XX, movimentos direccionados para reformas educativas, visando um processo crescente de internacionalização dos respetivos sistemas. Este processo é sustentado por uma ideologia educativa tecnocrática, que acentua a importância do ensino superior na competitividade económica nacional, na arena da globalização económica (Seixas, 2001).

As escolhas em relação a uma integração circunscrita somente à região austral de África parecem estar alinhadas com as orientações emanada pelas políticas e estratégias governamentais delineadas para o ensino superior em Moçambique. De facto, o Plano Estratégico do Ensino Superior (2000-2010), bem com o Plano Estratégico do Ensino Superior (2011-2020), assumem a necessidade de configurar o sistema e as instituições nacionais com vista à sua inserção em redes internacionais, sobretudo na região que constitui o bloco político e económico do conjunto de países da SADC. Face à possibilidade desta inserção, um dos entrevistados defende, como a seguir podemos

constatar, que o ensino superior moçambicano pode, também, contribuir com a sua experiência para os restantes sistemas.

“Penso também que sim, que o sistema de ensino superior em Moçambique, poderá constituir uma mais-valia, que preste contribuições para outros sistemas, porque nós partimos da experiência de um sistema de ensino superior, colonial, latina de licenciaturas de 5 anos. Vamos reformando o nosso sistema, mas, se calhar, ainda não encontramos a síntese ideal daquilo que nós pretendemos, mas vamos ganhando experiência no meio disso tudo. Eu acredito que essa experiência, poderá, naturalmente, ser partilhada com outros sistemas de ensino superior de outros países. Moçambique tem experiências positivas e negativas também, nesse processo de reformas, que, podem muito bem, por exemplo, ser partilhadas com Angola. Angola em termos de reformas está um bocadinho mais atrasadas que nós” (Ent. M1).

Os documentos de política, (Plano Estratégico do Ensino Superior, 2000 – 2010 e 2011 – 2020), as principais Leis e regulamentos (Lei Nº 5/2003 de 21 de janeiro, Lei Nº 27/2009 de 29 de setembro, Decreto 48/2010 de 11 de novembro e Decreto 30/2010 de 13 de agosto), incidem, particularmente, nas qualificações e graus, nas competências das IES e na sua relação com o Estado. Os conteúdos destes documentos orientadores procuram refletir sobre as evoluções verificadas nos processos de reforma do ensino superior em Moçambique, nas suas diversas etapas, incluindo opções aparentemente contraditórias. No decorrer do processo, têm-se registado experiências inovadoras, que podem, eventualmente, ser pertinentes para outros países. Uma das questões específicas, por exemplo, refere-se ao que um dos atores entrevistados, considera como uma abordagem compreensiva da questão da qualidade:

“A qualidade, nós pensamos que não deve ser tratada apenas por uma instituição ou por uma série de medidas, mas sim, por um conjunto de regulamentos em cadeia, que acreditamos, vão concorrer para a elevação da qualidade e da relevância do ensino superior” (Ent. M1)

Sem procurar esgotar as possíveis contribuições que o sistema de ensino superior moçambicano poderá proporcionar a outros sistemas, os exemplos apresentados parecem constituir uma mais-valia para a *African Union* (2005), que defende o desenvolvimento de universidades de excelência nos diversos países africanos. Estas universidades, como parcialmente atrás se enuncia, não só são consideradas como agentes de conhecimento locais, mas, estendem essa capacidade à cooperação regional, em “pé de igualdade” com as restantes instituições. Outra possível contribuição pode inserir-se na perspetiva da globalização contra-hegemónica, defendida por Santos, (2005). Ou seja, tendo como ponto de partida as qualificações do ensino superior em Moçambique, dinamiza-se a cooperação entre os países da SADC (*países periféricos e*

semiperiféricos), desenvolvendo-se uma globalização alternativa à globalização neoliberal.

A possibilidade do ensino superior moçambicano poder fornecer uma contribuição pertinente para outros sistemas nacionais é, no entanto, objeto de algumas dúvidas por parte de outros entrevistados, como se mostra por esta posição:

Como está atualmente, vejo muito difícil que o ensino superior em Moçambique possa constituir uma mais-valia, que preste contribuições para outros sistemas, nomeadamente a nível regional, ou até global. Mas deveria fazê-lo. Na melhoria do ensino nos níveis anteriores; na criação de novos conhecimentos em diversas áreas produtivas; no estudo e análise de fenómenos físicos, sociais, culturais, económicos. E Moçambique, que já se destacou em África na formação de médicos, teria condições de ser referência, para a região e para o continente em áreas como a saúde pública, a biologia marinha, os estudos populacionais, os ecossistemas litorais, Mas isto não poderá suceder com a atual situação que se vive no ensino superior em Moçambique (Ent. M2).

Perante este possível quadro, importa sublinhar as características diferenciadas que os sistemas de ensino superior em África revelam, resultado de diferentes influências externas, incluindo o legado histórico da colonização (Lopes, 2004). Provavelmente, o sistema de ensino superior em Moçambique ainda se debate com contradições no papel de instância de desenvolvimento nacional (Aula, 1991), de transformação da sociedade e modernização económica (Yesufu, 1973) e, ainda, na construção da nação e da identidade (Graça, 2005).

A acrescentar à posição assertiva do último entrevistado, outro entrevistado coloca, igualmente, muitas dúvidas quanto à exequibilidade do processo de integração, sem que seja encontrada a solução para determinados constrangimentos.

Está colocado um grande desafio. Primeiro porque o nosso ensino, em termos de organização está totalmente desfasado doutros sistemas no mundo. Hoje é muito difícil olhar para o nosso sistema do ensino superior e dizer que ele é parecido ao da região, ao da Europa ou ao dos Estados Unidos da América ou das outras regiões. Ele encontra-se, para mim, desenquadrado do contexto das grandes escolas. Nós não nos conseguimos identificar com nenhum tipo de escola. Mesmo nas coisas simples, como os graus académicos. Hoje ainda estamos confusos. Nós não sabemos o que quer dizer uma licenciatura um bacharelato. Mesmo entre mestrados e doutoramentos, estes conceitos ainda não estão bem claros. Isto traz um grande desafio ao nosso ensino, porque este mundo é hoje de grandes movimentações. Por exemplo um dos desafios é saber, qual será a mobilidade dos nossos alunos na região, na qual há um processo visando a integração regional, no quadro da SADC. Outro exemplo é que nós vamos atrás de “Bolonha”, quando não conhecemos verdadeiramente o que é “Bolonha”. Hoje os europeus já estão a questionar “Bolonha”. Portanto existe um grande desafio (Ent. A1)

As opiniões formuladas por este ator suscitam uma discussão sobre as consequências da integração global do ensino superior. Enquanto uns consideram que a globalização provocaria a extinção dos sistemas de ensino superior nacionais, convergindo para a mesma norma, tornando-se num bem privado (Seixas, 2003), outros defendem que a inter-relação entre os diversos sistemas nacionais resulta na sua integração parcial, alterando, mas não eliminando, o controlo estratégico do Estado (Green, 1997).

Sobre a disseminação do acordo de “Bolonha”, referido pelo entrevistado, existem posições divergentes. Constituindo um referencial académico e funcional para a Europa há quem considere que o mesmo poderá também sê-lo para o resto do mundo. A universalidade da ciência, a tecnologia e o saber, são os pressupostos utilizados para argumentar que as universidades moçambicanas não sejam alheias aos “Acordos de Bolonha” (Kuphane, 2009). Porém Langa (2009) manifesta uma posição contrária, ao defender que “Bolonha”, tanto nas considerações técnicas, quanto nas questões práticas, corresponde às necessidades políticas, culturais e económicas de uma determinada região. Neste sentido, como vimos antes, a sua aplicação em outras partes do mundo (Moçambique, neste caso), pode configurar uma tendência expansionista, hegemónica e eurocêntrica, podendo traduzir consequências negativas para os sistemas de ensino superior.

Este conjunto de variáveis, que podem ajudar a clarificar possíveis opções, ou, pelo menos, situar a problemática da integração regional e global do ensino superior moçambicano, conduz a um debate mais particularizado sobre as possíveis vantagens e desvantagens da sua integração global e regional.

“Uma das vantagens da integração (harmonização) global e regional é, em relação aos docentes, por exemplo, procurar alcançar o nível de desempenho dos docentes a nível regional ou global, através da troca de experiências e informação; em relação aos estudantes, como vantagem, a aproximação dos currícula moçambicanos, com os regionais e globais, confere conhecimentos e capacidades ao mesmo nível, o que poderá reduzir a saída de estudantes do país à procura de melhor ensino e, ao mesmo tempo, melhora a sua preparação para concorrer em qualquer mercado de trabalho.

Os docentes do país não estando suficientemente preparados, isso, por si só, já constitui uma desvantagem, o que influirá negativamente, numa primeira fase, na qualidade dos mesmos, face aos seus pares de outros países; a desvantagem, em relação aos estudantes do país, é não estarem preparados para a dinâmica da integração, por causa da sua preparação precedente ao ensino superior, o que poderá provocar maior número de retenções no decorrer do curso, fazendo com que muitos estudantes levem mais tempo, do que o inicialmente projetado, para concluírem os seus respetivos cursos” (Ent. D4).

O conjunto das questões suscitadas insiste na necessidade de mudança do papel das IES moçambicanas, no sentido da integração global e regional. Esta perspetiva não deixa, porém, de veicular preocupações relativamente ao contexto e às realidades do país, quanto mais não seja para que a integração se processe salvaguardando os interesses nacionais. Aliás, a internacionalização dos sistemas de ensino superior não significa a uniformização e a homogeneização das políticas e práticas entre os sistemas dos diferentes países (Seixas, 2003). Na mesma linha de pensamento, tal como, aliás, a maioria do grupo de docentes e estudantes, um dos entrevistados insiste no quadro das vantagens e desvantagens do processo de integração, em particular em relação às questões relacionadas com o corpo docente e transformações tecnológicas:

“A grande vantagem do sistema é o de facilitar a mobilidade dos docentes e discentes. Esta mobilidade permitirá um maior intercâmbio entre as IES nacionais e estrangeiras. A mobilidade permitirá colocar o desafio de mantermos nas IES um padrão alto na qualidade de formação. A desvantagem radica do facto de grande parte das IES em Moçambique não ter um corpo docente a tempo inteiro próprio. Outro aspeto que poderá constituir desvantagem para as nossas IES é o fraco apetrechamento por meios tecnológicos” (Ent D3).

Em relação aos docentes, as questões da qualidade da formação surgem como transversais nas posições manifestadas pelos entrevistados quer na procura da excelência, quer na formação orientada para criar competências para o emprego (Lewis, 2011). Outra questão que parece relevante radica na capacidade do ensino superior contribuir para a formação de um ‘capital humano’ capaz de lidar com a globalização e a integração dos sistemas de ensino superior, de uma forma crítica e consciente. Aparentemente, esta questão assumiria um carácter marginal. Porém, o papel e as funções desempenhados pelo ensino superior, no âmbito das transformações das economias regional e global, tornam-no pertinente. Se nos países desenvolvidos a formação do ‘capital humano’ surge como uma realidade, pelo menos ao nível retórico, existem dúvidas quanto à capacidade existente nos países em vias de desenvolvimento. Torna-se, pois, fundamental, estabelecer o papel e a função das IES, de modo a contribuírem para a economia do conhecimento e facilitar a integração regional e global dos respetivos sistemas (Banco Mundial, 2000). O *deficit* tecnológico, apontado por alguns entrevistados constitui, igualmente, um constrangimento à integração. Para se ultrapassar esta limitação é necessário investir ainda mais nas novas tecnologias, procurando proporcionar aos processos de ensino e de aprendizagem o máximo de flexibilidade (Tavares, 1993).

Sendo a maioria dos entrevistados a favor da integração do sistema, existem, no entanto, posições que parecem expressar reservas quanto à possibilidade da sua implementação imediata:

“Considero que esta questão ainda não se faz sentir no nosso seio. Eventualmente poderá, no futuro, trazer vantagens como por exemplo, a troca de experiências” (Ent. E1).

Esta posição parece ser, manifestamente, contrária à possibilidade de integração, reduzindo o seu âmbito, no futuro, apenas à troca de experiências. Provavelmente, enquadra-se na resistência à globalização e ao risco de uma ordem uniformizadora, procurando manter e cultivar os valores culturais e da identidade nacional (Carneiro, 2004). Admitindo a possibilidade de integração no futuro, os argumentos de um dos entrevistados ilustram esta problemática:

“Vantagens – haverá um maior nível de exigência no nosso ensino superior. Porém a curto prazo será muito difícil. Não é uma questão de gostar ou não. O mundo se está a globalizar, e nós não nos podemos fechar ao mundo. Não vejo qualquer desvantagem. A longo prazo é saudável. A curto prazo pode ser doloroso” (Ent. D6)

Os desafios aqui colocados estimulam a emergência de alterações no paradigma nas universidades e no ensino superior moçambicano, com base na formulação de estratégias relacionadas com o papel e as funções a desempenhar no processo de globalização. Estas estratégias podem, eventualmente, direccionar-se para propósitos de integração regional e global (Costa, 2001). Esta possibilidade poderá produzir efeitos positivos, criando pressupostos para um maior interconhecimento entre os sistemas de ensino superior de diversos países e entre os respetivos cidadãos. Porém, a natureza do fenómeno pode provocar distorções que conduzem a um cenário de controlo e domínio nos campos político e social. Perante esta situação, é função das IES exercerem um papel crítico e proactivo (Dias, 2003).

Este conjunto de vantagens e desvantagens da integração são ilustrados pelas seguintes afirmações:

“Vantagens: Intercâmbio entre estudantes e faculdades com benefício para a aprendizagem; O diploma de estudos de Moçambique pode ser reconhecido a nível regional ou global. Desvantagens: a saída de uma faculdade de um país para outro pode provocar perturbações de ambientação, com consequentes dificuldades nos resultados dos estudos” (Ent. E2)

O processo de integração, no contexto contemporâneo, particularmente em África, está sujeito a determinados desafios específicos. Tal como nos sistemas nacionais, a integração do ensino superior procura contribuir para a superação dos problemas básicos

das populações. Mas, por outro lado, procura mobilizar todas as forças sociais para a sociedade do conhecimento e para a arena competitiva da economia global. Estes dois grandes objetivos, devido à contradição entre o discurso e a prática, no âmbito da redistribuição global, estão em tensão permanente (Subotzki, 2005). Esta tensão parece ser um dos motivos que dificulta, igualmente, o processo de integração global e regional. A aliar a este fator perturbador, as reformas que têm sido levadas a cabo, na maioria dos países africanos, estão sustentadas nas reformas dos países europeus, numa perspectiva de integração unidirecional (Akintayo & Oghenekehwo, 2008). Talvez, por causa desta lógica, um dos nossos entrevistados, defende que *“o sistema de ensino superior moçambicano deverá estudar as experiências bem-sucedidas no mundo”* (Ent. A2). Nesta ótica, no quadro da globalização, tem sido aceite, crescentemente, em muitos países africanos, a instalação de IES privadas, com origem na Europa e na América, traduzindo o exemplo da “globalização unidirecional” (Sall e Ndajaye, 2007).

A discussão e a análise do processo de integração constituem um fator importante no âmbito da compreensão das dinâmicas em curso no sistema de ensino superior moçambicano. O processo é confrontado com diferentes desafios resultantes do processo de globalização e das transformações socioeconómicas que se operam em Moçambique e nos países da região austral de África.

3.4. Formação ao longo da vida

A análise desta componente do discurso dos atores procura indagar sobre as suas perceções a propósito da existência de políticas e estratégias no ensino superior em Moçambique, dirigidas à formação ao longo da vida. Como acontece em outras dimensões da análise, o presente tema é introduzido nas entrevistas realizadas somente com atores políticos e institucionais e, também, com académicos. Existe, no discurso da maioria dos entrevistados, uma identidade de pontos de vista quanto à necessidade de formação ao longo da vida. Não obstante, as modalidades defendidas para a sua implementação diferem entre os entrevistados, como veremos a seguir.

Os fatores que mais se destacam, nas posições manifestadas pelos atores, são, por um lado, a necessidade do estabelecimento de políticas e estratégias consistentes sobre esta área de intervenção das instituições (que se apresentam, ainda, muito insuficientes) e, por outro, a exiguidade de ações conducentes a alcançar o propósito da formação ao longo da vida. Aliás, neste âmbito, um dos entrevistados chega a referir o seu

desconhecimento sobre a existência de políticas ou estratégias de formação ao longo da vida no país.

O ensino à distância, através de um instituto público, com recurso a uma plataforma tecnológica, é considerado como uma das formas de disseminar a formação ao longo da vida pelo território nacional quer a nível das graduações, quer a nível de cursos de curta duração, executivos e de certificação. Outro aspeto enfatizado, ainda a propósito da formação ao longo da vida, traduz-se na possibilidade de existirem parcerias entre as IES e as empresas, centradas na realização de cursos de capacitação e atualização dos trabalhadores. Tal implica um constante aperfeiçoamento do corpo docente e dos meios materiais, de maneira a que a formação se alinhe com o desenvolvimento tecnológico das empresas. Uma outra modalidade referenciada consiste na ligação das IES às comunidades, procurando recolher o conjunto de saberes populares existentes, sistematizando-os e tornando-os parte do saber científico universal.

Numa linguagem que normalmente caracteriza o discurso institucional, a posição a seguir assumida por um dos entrevistados reflete o posicionamento do poder político moçambicano, do setor da educação, sobre um dos possíveis “caminhos” para a formação ao longo da vida.

“Há sim políticas e estratégias existentes para o ensino superior em Moçambique, de modo a garantir uma formação ao longo da vida. O governo criou muito recentemente o ‘Instituto Nacional de Ensino à Distância’, como uma forma também de operacionalizar a lei de 2003. Precisamos de uma entidade a nível nacional, para servir de *umbrella* a todas as iniciativas existentes nas instituições para provimento da formação à distância, e também da formação ao longo da vida. (...) Cada IES, dentro da sua autonomia, poderá criar os seus programas de ensino à distância, podendo utilizar essa infra-estrutura do Estado para o efeito. Essa é a estratégia que nós temos, e, temos a consciência que a formação não pode ficar só nas salas de aula, e, com as tecnologias de informação cada vez mais consolidadas, podemos atingir muito mais cidadãos, aqueles que queiram ter o grau académico, ou outros, que queiram capacitar-se. Isto faz parte, portanto, da formação ao longo da vida. Isto não invalida ações de capacitação e cursos executivos que podem ser presenciais, ou à distância” (Ent. M1)

Este conjunto de possibilidades remete-nos para a ideia de disseminação do conhecimento pela sociedade, e tornando-o uma realidade do quotidiano dos cidadãos. Neste sentido, surge a necessidade de uma maior abertura do ensino superior às exigências atuais, de forma a qualificar os recursos humanos para responderem às necessidades da sociedade e às aspirações individuais.

A formação ao longo da vida, como princípio, é defendida por outros entrevistados com base na adesão à ideia de edificação de uma sociedade educativa e de aprendizagem, sustentada na interação com as comunidades.

“Sem dúvida que a universidade ela tem que estar aberta às comunidades. É pior num país como o nosso, em que há muito que aprender com o conhecimento que está nas comunidades, que não está sistematizado. (...) Portanto, julgo eu, que há uma necessidade de a universidade e outras IES, estarem inseridas na comunidade. E outro aspeto para mim, é trazer aquilo que são os saberes básicos, que estão consagrados na famosa «Carta da UNESCO», que é, se a memória não me trai, que é, ‘Educação um Tesouro a Descobrir’, em que o Jaque Delors, coloca as quatro áreas do saber básico. Muitos usam esses grandes saberes para o ensino secundário ou para o ensino primário. Eu julgo que eles são também pertinentes para o ensino superior, olhando de uma maneira pragmática aqueles saberes, e, ver como é que a universidade tem que estar inserida na comunidade e como é que tem que trazer este espírito.” (Ent. A1).

Esta visão surge ligada à questão da capacitação das próprias comunidades e a salvaguarda das suas identidades, de modo que a aprendizagem se torne sólida. Nesta perspetiva, o que parece estar em causa nas narrativas de alguns entrevistados é a criação de um ambiente de abertura democrática, no qual se incluem as realidades culturais e sociais das comunidades, na sua relação com o ensino superior. Admitindo que, neste processo, possa existir uma intervenção do Estado, esta deveria ser condicionada pelos direitos e consciência das comunidades (Cotovio, 2004). Na lógica desta relação, importa destacar que uma das responsabilidades externas das universidades é a prestação de serviços à comunidade. No âmbito desta parceria é possível desenvolver um modelo que constitua uma alternativa às práticas da globalização, que concorre para a equidade social, incorpora valores democráticos e presta uma atenção especial ao bem público (Currie e Subotzky, 2000). Os modelos de formação ao longo da vida, assumidos por alguns entrevistados, proporcionam às universidades uma reorientação e revitalização da sua atividade, procurando encontrar soluções criativas que as torne mais relevantes no contexto social e económico em que atuam (Sawadago, 1995).

Poder-se-á afirmar, em certa medida, que os princípios acima descritos se podem aplicar a algumas das realizações a seguir indicadas, por um dos atores entrevistados, pese embora o facto de este considerar que a formação ao longo da vida não entra verdadeiramente no cenário académico da sua instituição.

“Quanto às políticas e estratégias existentes para o ensino superior em Moçambique, de modo a garantir uma formação ao longo da vida, devo dizer que este ISP, não tem formação, neste capítulo, a nível superior. O que

fazemos é a nível médio. Organizamos cursos de capacitação de trabalhadores de empresas mineiras das províncias de Tete e da Zambézia. No futuro essa formação vai ser sempre necessária, porque o desenvolvimento e as mudanças tecnológicas, obrigam a isso. Por exemplo, hoje os planos e atividade das empresas mineiras que se encontram em Tete realizam-se utilizando um determinado *software*. O referido programa existe no nosso instituto e, este tem estado a dar formação e atualização a trabalhadores dessas empresas mineiras” (Ent. A3).

Não obstante a realidade atual, a descrição do entrevistado deixa antever uma mudança de cenário, no sentido do estabelecimento de parcerias futuras entre a instituição e diversas empresas. Esta possibilidade está em linha com o posicionamento dos governos de diversos países africanos, que defendem um papel chave do ensino superior na implantação e interação com empresas industriais e comerciais (Beverwijk, 2005). Por maioria de razão, a ênfase deste papel chave está, igualmente, em linha com a necessidade dos países africanos de situarem as IES num plano socialmente útil, prestando maior atenção e consideração ao conhecimento “local” (Cloete e Muller, 1998).

As posições até aqui discutidas, são unânimes na necessidade de estimular a emergência de um programa de formação ao longo da vida. Existem, porém, entre os atores entrevistados, diferenças de perspetiva quanto às estratégias e modalidades de implementação destes programas.

Embora possa não existir uma estratégia específica, orientada para a problemática da formação ao longo da vida em Moçambique, a missão nacional do ensino superior estabelece princípios que, implicitamente, parecem refletir a necessidade de desenvolver este campo de ação. Basicamente, estes princípios sustentam-se na afirmação da flexibilidade e interdisciplinaridade dos programas de ensino superior, que deveriam proporcionar aos estudantes oportunidades de escolha e ajustamento às suas aspirações, conjugadas com ambiente do mercado do trabalho. Declarações de intenções, sobre a equidade de acesso dos cidadãos à formação superior e o desenvolvimento de capacidades de resposta aos desafios sociais, económicos e culturais da sociedade moçambicana, surgem expressas nos documentos políticos, já amplamente citados neste estudo (Plano Estratégico do Ensino Superior, 2000-2010; Plano Estratégico do Ensino Superior, 2011-2020)

Do conjunto dos discursos dos entrevistados quer ao nível do Estado, quer das instituições, podemos considerar que, na sua perspetiva, as políticas e estratégias de formação ao longo da vida não parecem estar suficientemente pensados e delineados.

Para além das instituições públicas de ensino à distância, surge, como uma ação relevante, na sua perspetiva, o desenvolvimento de outras iniciativas, públicas e privadas,

que alarguem o campo de atuação da formação ao longo da vida. Deste modo, poder-se-á permitir às IES uma maior participação na disseminação do conhecimento e das tecnologias no seio das comunidades.

3.5. Estratégias e decisões legais - estruturação dos novos ciclos de ensino

A análise desta temática tem como objetivo principal indagar as perceções dos atores entrevistados sobre as opções políticas tomadas no ensino superior, em Moçambique, a propósito da estruturação dos níveis de formação. Pretende-se, igualmente, identificar se, na perspetiva dos entrevistados, o modelo escolhido resulta, ou não, em vantagens para o sistema e para o processo de ensino-aprendizagem. Porque a estruturação dos ciclos segue princípios similares aos contidos nos “Acordos de Bolonha”, procura-se avaliar as razões deste alinhamento, em detrimento de outras escolhas, como seria, por exemplo, a perspetiva de harmonização com sistemas de outros países da região austral de África.

A complexidade organizacional dos sistemas conduz a uma leitura crítica e não linear da sua evolução. Deste modo, apesar da preocupação em estabelecer as diferenciações organizacionais dos sistemas de ensino superior de cada país, o contexto atual é cada vez mais transversal/complexo, não permitindo manter as singularidades e a ‘pureza’ de cada um dos diferentes sistemas nacionais. (Scott, 1995). Mas, a globalização das políticas educativas não representa, necessariamente, a uniformização das políticas e práticas educativas (Seixas, 2003). O que não significa, porém, uma completa dissociação dos sistemas de ensino superior africanos da agenda mundial de reformas no ensino superior (Akintayo & Oghenekehwo, 2008).

Um dos exemplos elucidativos desta questão surge através do “Processo de Bolonha”, que, sendo um referencial académico e funcional para a Europa, poderá estender-se ao resto do mundo, incluindo Moçambique. Tal como tínhamos indicado, em análise anterior, o carácter universal da ciência, da tecnologia e do saber, em geral, são as razões formuladas para defender o alinhamento com “Bolonha” (Kuphane, 2009). De qualquer modo, mesmo reconhecendo que a globalização tem vindo a influenciar o ensino superior em muitas partes do mundo, têm sido desenvolvidos modelos que se pretende que constituam uma alternativa às práticas, aparentemente inevitáveis, da globalização (Currie & Subotzky, 2000).

A maioria das posições expressas pelos entrevistados não coloca em causa, na generalidade, a estruturação do ensino superior em Moçambique em três ciclos de ensino

- sistema vulgarmente conhecido por LMD (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) - embora também não se manifestem abertamente a favor. O criticismo volta-se, sobretudo, para o 1º ciclo de estudos, principalmente para a redução do tempo de duração da licenciatura. Praticamente não surgem alusões ao 2º e ao 3º ciclo, provavelmente porque o número de estudantes, nestes ciclos, é menos significativo. De entre vários aspetos sublinhados, a reforma é criticada por ter sido conduzida por um pequeno grupo, não permitindo a participação de diversos grupos de interesse. Os entrevistados salientam, igualmente, as dificuldades na implementação do sistema, nomeadamente no que se refere ao 1º ciclo de estudos, devido à fraca preparação dos estudantes que ingressam no ensino superior.

Neste sentido, algumas posições manifestadas pelos entrevistados sugerem a inclusão de um período propedêutico, que antecede ao ingresso na formação superior, propriamente dita. Outras das limitações refere-se aos meios existentes e às metodologias utilizadas, que não se adequam às competências que se pretendem atingir no 1º ciclo de estudos. Estas limitações destacam-se, ainda mais, porque as competências obtidas parecem assumir uma maior relevância do que o número formal de anos de estudo estabelecidos para a licenciatura.

Embora, como acima referimos, a maioria dos entrevistados não ponha em causa o sistema LMD, em si, algumas opiniões formuladas, por uma parte deles, é abertamente discordante em relação a esta opção. Uma das posturas críticas refere que não é desejável a assunção de um novo modelo, sem que o anterior tenha sido objeto de análise e de avaliação ao nível dos seus impactos e resultados.

Outra questão, relacionada com o 1º ciclo de estudos, refere-se à influência no LMD do processo de “Bolonha”. Um dos motivos pelo qual se discorda da sua aplicação em África, em geral, e em Moçambique, em particular, é justificado pelas diferenças geográficas, socioeconómicas e de desenvolvimento relativamente à Europa. Neste sentido, alguns atores entrevistados assumem antes a prioridade na harmonização do sistema de ensino superior moçambicano com os sistemas da região na qual o país está inserido (zona austral de África – região da SADC), como sublinha um dos entrevistados:

“a nossa intenção, antes até do LMD, assim como está a ser apresentado, era de uma maior inserção na região, para que as reformas estivessem mais em sintonia com o que está a acontecer na região” (Ent. M1).

Não obstante a retórica da integração regional, o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior de Moçambique (Decreto 30/2010 de 13 de agosto) parece aproximar-se do “Sistema de Bolonha” e do sistema vigente no país ex - colonizador -

Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior de Portugal (Portaria 782/ 2009 de 23 de julho). De facto, a lógica do LMD assenta nestes dois dispositivos. O exemplo paradigmático para a região - o Quadro Nacional de Qualificações para o Ensino Superior da África do Sul (QNQ – AS, 2007), tomado como referência, apresenta diferenças significativas relativamente ao sistema moçambicano. Assim, numa lógica historicamente binária, a conclusão do 1º ciclo é efetuada através do *Bachelor's Degree* e do “Diploma Avançado”, para além de outras certificações. No 2º Ciclo o Grau de mestre é precedido pelo *Bachelor Honours Degree* ou pelo “Diploma de Pós Graduação”.

Uma das razões, que poderá ter estado na origem do sistema adotado por Moçambique, centra-se na forma como foi conduzido o processo de reformas, nomeadamente a fraca participação de todos os atores – académicos, estudantes, e atores externos - interessados na problemática do ensino superior:

“(…) não houve nenhuma discussão envolvente participativa, para introduzir o LMD. Veio como uma espécie de “Top – Down”. Isso também constitui inquietação. Reformas tão profundas como estas, nós deveríamos ter feito debates, mais inclusivos, mais participativos, e, depois, chegaríamos a conclusões. E se as conclusões fossem as mesmas, então não haveria problemas nenhuns, se calhar não teríamos as inquietações que temos” (Ent. M1).

Procurando encontrar as razões da metodologia seguida na condução deste processo, Langa (2009) aponta para o facto de que entre os atores envolvidos, o processo de decisão ter recaído nos *burocratas da educação*. Estes poderão ter imposto as suas ideias sobre os académicos, estudantes e docentes, em desfavor da universidade. No mesmo quadro, os diversos grupos da sociedade civil e as organizações profissionais, praticamente, não foram consultadas, daí as críticas surgidas pela forma pouco consultiva e participativa como foi conduzido o processo de reforma.

Fazendo alusão à relação entre o sistema LMD e os acordos de Bolonha, e assumindo uma posição crítica mais extrema, outro entrevistado considera que:

“Na minha opinião a convenção de Bolonha é política e não académica ou científica. Moçambique não devia optar pelo sistema LMD, porque este sistema é para facilitar que qualquer cidadão tenha um diploma do ensino superior sem conhecimento nem valia correspondente. É forçar o falso igualitarismo. Politicamente pensa-se que basta que as pessoas tenham o diploma para que os indicadores atinjam níveis civilizacionais, mas qualquer cientista sabe que é uma fraude cujos custos sociais são incalculáveis” (Ent. A2).

Os sistemas de ensino superior, em cada país, não estão estruturados de uma forma linear, surgindo como dependentes de um conjunto de fatores, como sejam a cultura

administrativa e a cultura educacional, que, por sua vez, se enquadram nas tendências políticas, económicas, sociais e científicas existentes em cada formação social. Por isso, num mundo cada vez mais globalizado, que procura uma ordem uniformizada, os sistemas educativos constituem os alicerces para o garante da identidade dos povos, da sua história e das civilizações (Carneiro, 2004). No quadro desta lógica de estruturação dos sistemas e, ainda, no que se refere à questão do alinhamento com “Bolonha”, um dos nossos interlocutores desenvolve o seguinte argumento:

“É muito difícil responder à razão porque Moçambique, optou pelo sistema LMD (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento), característico dos “Acordos de Bolonha”. (...). A realidade dos países signatários dos “Acordos de Bolonha” é completamente diferente da nossa. O produto (os estudantes) que nós recebemos do ensino pré-universitário está cheio de lacunas e é completamente diferente dos países europeus. Nós ainda estamos a melhorar o nosso subsistema secundário, quando na Europa isso já foi feito. Estamos a injetar coisas que, na minha opinião meramente pessoal, podem trazer problemas para o nosso sistema de ensino superior, e, para a nossa integração regional. De facto, a nossa realidade é outra, mas bom, vamos ver “(Ent. A3).

Este conjunto de questões, problematizadas pelo entrevistado, vai de encontro ao comentário de Shriewer (1996), que, ao sintetizar a sua posição, defende que é necessário contrapor aos processos de difusão global de modelos educativos uniformizantes, a especificidade dos processos de recontextualização, num quadro de múltiplas lógicas de adaptação, nacionais ou locais.

Outro ator entrevistado, não deixa, igualmente, de ser crítico, em relação à estrutura do LMD, apesar de algum grau de ambiguidade que transparece no seu discurso:

“Não vejo vantagens e nem desvantagens. É uma questão de terminologia apenas. Talvez uma tentativa, na atual lei, de adaptar o sistema moçambicano a outros sistemas” (Ent. D6).

Tendencialmente, esta asserção, em linha com os anteriores posicionamentos, conduz-nos ao pensamento, já formulado anteriormente, no qual Santos (2005), como já sublinhamos antes, propõe, para os países periféricos e semiperiféricos, uma estratégia de globalização alternativa em resistência à globalização neoliberal. Ou seja, a criação de projetos nacionais de qualificação que estejam inseridos na sociedade global. Talvez impelidos por esta lógica, surgiram posições entre os entrevistados que salientam o carácter proactivo na condução das reformas do ensino superior:

“Olho para as alterações efetuadas aos graus e qualificações do ensino superior e na estruturação dos ciclos, como um desafio para as IES. Mais do que olhar para as vantagens, as alterações colocam-nos o desafio de refletir sobre as condições que as IES têm para operacionalizar/concretizar essas

alterações. No global considero uma boa alteração mas tenho reticências em relação a existência de condições em todas as IES para garantir uma formação sólida aos seus formandos” (Ent. D3).

Fadil (2009) apresenta uma abordagem similar ao comentar as reformas do 1º ciclo do ensino superior, realizadas na principal universidade do país - a Eduardo Mondlane. Deste modo, assegura que a perceção dos problemas de formação, ao invés de se situarem na discussão sobre a redução ou não do tempo de duração dos cursos, teriam maior cabimento se focados no deficiente corpo docente, na falta de meios e de infraestruturas, no reduzido financiamento e, ainda, na deficiente formação nos níveis de ensino que antecedem o ensino superior. Namburete (2009) concorda com as lacunas existentes, ao referir-se aos deficientes critérios de seleção do corpo docente, à falta de materiais para o ensino e para a pesquisa, bem como à utilização de metodologias clássicas de ensino, baseadas na repetição das matérias. Aliás, estes posicionamentos são confirmados pelos argumentos dos nossos entrevistados:

“As alterações são boas, porém, as condições de ensino existentes, não se adequam ao alcance dos objetivos esperados com a devida qualidade. Trará vantagens se os métodos de ensino a serem utilizados forem adequados para cada ciclo e nível de ensino” (Ent. D1).

“As alterações na estruturação dos ciclos, tal como se apresentam, trariam vantagens se houvesse um sistema de ensino forte nas classes anteriores ao ensino superior, o que não acontece. Deste modo, o encurtamento da licenciatura (1º ciclo) não se justifica. Aliás nota-se que os estudantes até ao 2º ano do ensino superior – graduação, revelam grandes dificuldades de abstração. É difícil saber se há ou não vantagens porque ainda não houve graduados, com base na atual lei que estabelece três ciclos para o Ensino Superior. Porém, à partida, pode-se falar apenas de vantagens económicas mas não científicas” (Ent. D 4).

Numa postura em que sobressai a prioridade pela qualidade dos graduados do 1º ciclo, em detrimento de uma formação massiva, presumível consequência das reformas LMD, Moyana (2009), na mesma linha dos argumentos do entrevistado acima referido, considera a redução do tempo das licenciaturas como uma disposição tendente a inverter a qualidade académica em modelos economicamente mais lucrativos. Do mesmo modo, Vaz (2009) reitera que a redução do número de anos de graduação, no caso presente, especificamente para a formação de engenheiros, é insuficiente e desalinhado dos padrões regionais e internacionais. Sobre a problemática do LMD, incidindo particularmente no 1º ciclo de formação, existem posições que reproduzem, basicamente, as anteriores, traduzindo uma certa assertividade dos entrevistados:

“Na minha opinião, não trazem vantagens para o ensino superior (o primeiro grau tem de ser robusto e propedêutico e não um mero prolongamento do ensino secundário ‘muito especializado’) ” (Ent. D5).

Na mesma medida, é discutida a aplicabilidade do “Sistema de Bolonha” em Moçambique. Assim, considera-se que, nos aspetos técnicos e práticos, “Bolonha” corresponde às necessidades económicas, políticas e sociais de uma determinada região. A sua “exportação” da Europa para o resto do mundo revela, como já vimos, uma tendência eurocêntrica, hegemónica e expansionista ao pretender universalizar soluções locais (Langa, 2009). Ainda sobre as alterações efetuadas no sistema de qualificações e graus em Moçambique, torna-se relevante destacar a perspetiva empresarial que nos é transmitida, de forma igualmente assertiva, por um dos entrevistados deste grupo:

“Respondendo diretamente à pergunta é não, pois, as alterações efetuadas, mormente na estruturação dos ciclos não respondem ao que o mercado espera. Reduzir a teoria e ir de encontro aos aspetos práticos relevantes que o mercado exige seria o que devia estar refletido. Não acredito que as alterações efetuadas vão de encontro com as necessidades de mercado” (Ent. Ép. 1)

Esta linha de pensamento parece veicular uma perceção *managerialista* do sistema de ensino superior em Moçambique. Este modelo é sustentado para além de outros aspetos, pelas exigências da nova economia, que implicam novas qualificações, competências e perfis (Santiago, Magalhães& Carvalho, 2005).

Depois de nos termos debruçado sobre as posições críticas ao sistema LMD, assumidas pela maioria dos nossos entrevistados, importa trazer para a análise posições divergentes, no sentido de exemplificar o carácter multifacetado do debate que atualmente ocorre no contexto moçambicano:

“Houve vantagens na eliminação do bacharelato e na criação do sistema dos três ciclos (Licenciatura, Mestrado e Doutoramento) ” (Ent. E1).

Esta afirmação, sem excluir as demais, é demonstrativa da ideia de que as reformas do ensino superior em África (Moçambique incluído) seguem a lógica das reformas dos países europeus. Com base na história e no facto de muitos dos sistemas seguirem modelos herdados dos países colonizadores, as universidades e outras IES têm sido induzidas a aderirem ao “Processo de Bolonha” (Sall e Ndajaye, 2007).

A avaliação desta questão, efetuada pelo conjunto dos entrevistados, considera, em suma, que a reforma que conduziu à estruturação dos ciclos não foi suficientemente participada por todas as partes interessadas nas questões do ensino superior. O processo parece ter configurado uma imposição do Estado através do tipo burocrático de

coordenação formal (Clark, 1983), no qual a dinâmica de mudança é centrada em leis e regulamentos. Mais do que o "alinhamento" com "Bolonha", o que parece estar na mira de alguns dos entrevistados é a ideia de harmonização do sistema moçambicano com os da região austral de África.

Assim, a introdução em Moçambique do sistema LMD compagina um quadro anunciado de influência da globalização. Porém, da análise desta categoria, fica evidenciada a necessidade de atender à complexidade social e económica local de modo a que o ensino superior responda não somente às exigências do mundo contemporâneo, mas, também, ao desenvolvimento do país e dos seus cidadãos.

3.6. Modelos de governação – A relação entre as estruturas tradicionais e o modelo *managerialista*

As questões em discussão nesta secção, têm como objetivo identificar as tendências dos modelos de governação e gestão das IES. A discussão é centrada basicamente em dois modelos. Um deles surge dominado pelas estruturas académicas tradicionais, possivelmente alinhadas com os interesses corporativos. O outro comporta um sistema constituído por um conjunto de ferramentas e processos de gestão, que visam a eficiência e a medição do desempenho das instituições e dos seus profissionais. Tal como acontece em algumas das categorias discutidas, as questões colocadas nas entrevistas diziam respeito apenas aos atores académicos e a representantes do Ministério da Educação. Esta opção resulta de uma escolha metodológica anteriormente explicitada.

O conjunto de pressupostos, que constituem as práticas da gestão privada, decorre por um lado, da economia, da globalização e das políticas de privatização e, por outro lado, da separação do financiamento público da prestação de serviços (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005; Carvalho, 2009). Neste contexto, um dos fatores que merece destaque é a mudança do modo de relacionamento entre o Estado e as IES. Outro fator relevante resulta das alterações efetuadas na forma de regulação da atividade dos profissionais do ensino superior (Maasen, 2003). Estas alterações estão associadas a processos de "empresarialização" da educação, acompanhado do crescimento da tecnocracia e do *managerialismo*, legitimados por uma ideologia de excelência e de meritocracia (Seixas, 2001; Santiago & Carvalho, 2005; Santiago e Carvalho, 2012). Neste sentido, o Estado é conduzido a redefinir o seu papel, assumindo funções do

Estado avaliador (Neave, 1988; Neave, 2012) e de estado *managerial* (Clarke e Newman, 1997).

Este conjunto de questões, que podem ser enquadradas na lógica NGP, parece não colher consensos nos atores entrevistados. Surgem, fundamentalmente, duas posições distintas: os defensores da NGP, que assumem as noções de competitividade e eficiência como propósitos das universidades, sob supervisão do Estado e regulados pelo mercado; os opositores, que sublinham o perigo da redução da democracia interna na vida das universidades, participação nas decisões, liberdade de ensino e investigação, criticando uma excessiva subordinação à lógica da rentabilidade financeira, orientada para a comercialização das funções fundamentais do ensino superior (David, 2008).

De uma forma global, e sem reticências, o discurso dos entrevistados sobre a temática da governação e gestão das IES não se identifica com um ‘modelo’ configurado pelas estruturas académicas tradicionais, mais ou menos alinhadas com interesses corporativos. Antes expressa um conjunto de posições híbridas que articula a lógica tradicional com a lógica *managerialista* e de mercado. No fundo, o que emerge do discurso é um modelo suficientemente flexível para permitir o aproveitamento das oportunidades do mercado a favor das IES, capitalizando a produção do conhecimento. Esta lógica abriria espaço, inclusivamente, para a participação das empresas, e de outros setores da sociedade, nos órgãos de governação das IES, sendo essa participação, igualmente, uma janela através da qual se pode avaliar o desempenho e a relevância das ações formativas nas IES.

A argumentação dos entrevistados parece, pois, refletir influências do modelo *managerialista*, mas, evidenciando a necessidade de manutenção dos princípios e dos valores tradicionais da vida académica.

“Para a governação e gestão das IES, pela minha experiência académica o nosso futuro é uma coisa (um modelo) híbrido (meio termo). Não só académico, mas também as forças do mercado, para que haja eficiência interna. Cada metical investido, produza mais “output” e menor desperdício de recursos. Assim é que seria o modelo ideal.

(...) No século XX, surgiram os financiadores particulares das IES. Teoricamente as mesmas têm maior autonomia financeira, mas de facto dependem sempre muito dessas forças financiadoras (...) Tendo em conta que a educação é um bem público, muitas vezes o lucro não é substancial, até pode ser mínimo. Isto condiciona a existência de uma universidade perfeita em termos de financiamento. Todos estes constrangimentos levam a concluir que académicos completamente livres não existem” (Ent. M1).

Apesar deste entrevistado defender um modelo misto, é notório, no seu discurso, a defesa de instrumentos e processos de gestão identificados com o *managerialismo*. Aliás,

as posições assumidas pelo entrevistado vão de encontro às considerações de Santiago & Carvalho (2004), quando postulam que os principais objetivos do *managerialismo* são o alcance da eficiência e a medição do desempenho do sistema, das instituições e dos seus profissionais. No entanto, o discurso do entrevistado, tal como dos restantes, como veremos a seguir, expressa o desejo de compatibilizar a “universidade empresarial”, sustentada pela cultura do mercado, com a ideia do ensino e investigação, como bens públicos. Este entrelaçamento de lógicas constitui o problema fundamental dos novos paradigmas defendidos para a governação e gestão das universidades, bem como a sua relação com a sociedade (Readings, 2003). *Modelo misto com conselho consultivo* (Ent. A2), constitui um exemplo ilustrativo de uma posição praticamente comum, aos entrevistados:

“Eu acho que é difícil ter um modelo único. Porque nós podemos tirar vantagens do tradicional, fundamentalmente na questão de organização académica, das academias, das escolas. Mas de facto, não podemos perder, deixar de olhar esta parte do mercado, ser “oportunistas”, aquilo que referíamos anteriormente. Eu acho que o modelo, não deve ser rígido. Ele deve ser misto, flexível e fundamentalmente oportunista, no momento, numa situação em que se pode capitalizar e ganhar com o conhecimento. Então aquele modelo tradicional, já não serve. Porque ele já não é capaz de fazer isto. Mas aquele outro, também não é suficiente, sem ter aquele modelo um bocadinho rígido da produção de conhecimento. Eu julgo que nós devíamos ter alguma coisa que fosse mista” (Ent. A1).

Tal como nos casos anteriores, esta posição traduz os pontos fortes e os pontos fracos do *managerialismo* no ensino superior. Mesmo considerando que a experiência managerialista pode ser irreversível, a sua onnipresença atual nos sistemas influencia os seus objetivos e propósitos, incluindo a “Ideia de Universidade”. A ideologia que carrega, é, igualmente, determinante na conceção e na prática da governação e gestão das instituições, bem como na sua organização e cultura (Santiago, Magalhães & Carvalho, 2005). Mesmo assim, o que parece emergir da posição dos entrevistados é uma forma de pensamento que procura refletir um modelo, que, mesmo sendo eficiente, não se aproxima de uma ideologia unificada da universidade (Barnnet, 2004).

As posições até aqui assumidas pelos entrevistados são, claramente, como vimos, a favor de um modelo híbrido. Contudo, outro dos entrevistados, assumiu uma posição vincadamente próxima da retórica *managerialista*, ou se se quiser de um tipo ideal de eficiência económica e gestionária (Denhardt & Denhardt, 2000).

“Penso que o primeiro, que é o tradicional não funciona bem, no sentido de que os profissionais e a sociedade muitas vezes não tem espaço para medição do desempenho das IES. Penso que o segundo é mais aberto. Há a possibilidade de verificação do desempenho das IES. Mesmo o órgão máximo

de um ISP, o chamado ‘Conselho de Representantes’, é um conselho diferente do universitário. Porque no conselho universitário, o presidente do mesmo é o próprio Reitor. Aqui, no nosso caso, não. O presidente do ‘Conselho de Representantes’ é da sociedade civil, mais precisamente de uma empresa, ligada ao ISP e não o Diretor. E nesse órgão temos que ter pelo menos, 6 representantes da sociedade civil. E são eles de facto que analisam a gestão da instituição. A estrutura académica tradicional, funciona até certo ponto, mas, nunca é bom ser “jogador e árbitro ao mesmo tempo”. Temos que ter essa oportunidade de ouvir, os que consomem o produto, para nos dizer qual é o nosso desempenho. Só assim é que saberemos se estamos num bom ou num mau caminho. Os académicos.são académicos.” (Ent. A3)

As dinâmicas de crescimento e desenvolvimento consubstanciam um dos fatores facilitadores para a intromissão da lógica utilitária nas IES. Esta intromissão, aliada aos interesses manifestos da própria instituição, poderão, segundo Santiago, Magalhães & Carvalho (2005), constituir razões fortes para a indução de mudanças nas práticas de governação e gestão das IES. No entanto, os autores, embora reconheçam o crescente estreitamento da relação entre a economia e o ensino superior, chamam a atenção para o facto de a influência do mercado e do *managerialismo* não ter sido, até agora, totalmente bem-sucedida, como fariam supor as expectativas políticas e, em parte, institucionais.

Nesta lógica, importa, igualmente, destacar as contradições internas de alguns dos princípios da NGP. Um dos exemplos mais elucidativos é o paradoxo existente entre o princípio da descentralização e o reforço do poder político e estratégico do topo, visando uma autoridade, fortemente centralizada, que assegure a racionalidade das decisões e dos resultados (Williams, 2000; Meek, 2003).

As narrativas dos diversos entrevistados indicam uma linha de orientação para a governação e gestão das IES crescentemente influenciada pelos valores utilitários. Esta tentativa de domínio da lógica *managerialista*, nos objetivos e propósitos da universidade, têm sido, porém, objeto de resistência por parte de muitos profissionais do ensino superior. Este cenário conduziu a maioria dos entrevistados a argumentar a favor de um modelo de governação e gestão das IES flexível e do tipo híbrido, no qual se procura conciliar a ideia de ensino e investigação como um bem público articulada com uma maior eficiência e eficácia dos processos.

Uma síntese dos principais resultados – as concepções básicas dos atores entrevistados

A análise de conteúdo às respostas das diferentes questões colocadas aos atores participantes no estudo, permitem extrair algumas linhas de força relativas às principais concepções sobre o ensino superior em Moçambique. A primeira linha de força prende-se com uma representação desenvolvimentista do ensino superior. Em geral, há uma representação amplamente partilhada sobre a instrumentalidade do ensino superior para o desenvolvimento económico, social e cultural do país. Este desenvolvimento assentaria, em primeiro lugar, na formação de quadros destinada ao governo do país e ao Estado, em geral, à consolidação e incremento do próprio ensino superior e, em certa medida, ao provimento do setor empresarial com uma força de trabalho qualificada. A expansão do sistema de ensino superior, no âmbito do que os atores consideram como elevados padrões de qualidade, é percecionada, igualmente, como uma importante contribuição para o desenvolvimento do país. Desta expansão faz parte uma maior oferta de programas de pós-graduação, e o estabelecimento de elos mais estreitos entre o ensino superior a economia e o tecido empresarial.

A função desenvolvimentista, na perspetiva dos entrevistados, parece poder articular-se, igualmente, com o processo de edificação da nação, da identidade nacional e do Estado em Moçambique.

Ainda nesta lógica, as universidades e outras IES são, na visão dos atores entrevistados, um dispositivo central na construção do capital humano, num contexto global reconhecido como sendo dominado pela ‘metáfora’ da sociedade do conhecimento, cada vez mais identificada com a economia do conhecimento (Olson e Peters, 2005). Contudo, a maioria dos atores continuam a assumir que tal fenómeno deve ser contrabalançado não só, pela criação de capital humano mas, também, pelo capital social e cultural, ou seja, por valores humanistas e de cidadania. Por outro lado, alguns atores entrevistados também reconhecem que a ênfase colocada na economia do conhecimento, pode criar ruturas sociais. Melhor dizendo, muitos entrevistados sustentam que, ao lado da lógica economicista, as IES terão de manter o seu papel humanista, de liderança e de instância de diminuição das desigualdades sociais, como contraponto e forma de compensação dos efeitos destrutivos da economia do conhecimento. Para que as expectativas da criação do capital humano e do capital social e cultural seja concretizada os entrevistados referem-se a um novo projeto estratégico e a

uma redefinição da missão e dos objetivos das IES, visando desenvolver ambientes inovadores e sustentar a dimensão ética do ensino e da investigação.

Porém, alguns entrevistados desvalorizam mais esta última dimensão. Tendo em atenção a atual crise financeira e económica mundial, consideram que os constrangimentos sociais e, principalmente, os económicos, geram incertezas e tornam difícil a participação das IES na criação do capital humano e social. Em alternativa, enfatizam uma visão mais utilitária do ensino superior, insistindo na eficiência no uso dos seus recursos, e, sobretudo, no seu papel na competitividade a partir da sua ligação com o mercado.

Uma segunda linha de força dos discursos dos atores, incidindo, ainda, sobre aspetos sistémicos do ensino superior, prende-se com a ligação entre o ensino e a investigação no processo de ensino/aprendizagem e o seu impacto na produção do conhecimento. Dois conjuntos de posições destacam-se no discurso que os atores produziram sobre este tema. Um, o que mais sobressai, assume o pressuposto da ligação entre o ensino e a investigação sustentada na produção do conhecimento, chamando, no entanto, a atenção, para a existência de fatores condicionantes, que podem por em causa essa ligação. Entre estes fatores são destacados: a escassez de financiamento para desenvolver a investigação; a ausência de um corpo docente qualificado e permanente; a inexistência de instalações e condições materiais adequadas; o deficiente trabalho em equipa entre os docentes; e, o insuficiente contacto entre o docente e o estudante fora da sala de aula. O outro conjunto de posições, referindo-se, sobretudo, às IES não universitárias, estrutura-se em torno do uso de conhecimento produzido por centros mais avançados, desde que este seja contextualizado na realidade socioeconómica e cultural moçambicana. A questão da natureza do conhecimento liga-se, igualmente, a este conjunto de representações manifestadas pelos atores. Uns insistem no conhecimento básico/fundamental, ligando-o à questão do saber, outros no conhecimento aplicado, articulado com o saber-fazer, alinhado com o mercado.

Nesta temática sobre a ligação entre formação, conhecimento e sociedade, importa referir que, um número considerável de estudantes assume que a formação no ensino superior se deve aliar ao mercado. Porém, a tendência que parece mais generalizada (vinda, sobretudo, do posicionamento dos docentes) sustenta como referência para a formação, o desenvolvimento simultâneo quer de perspetivas orientada para o saber, quer de perspetivas *managerialistas*. Os defensores desta lógica formativa consideram não existir contradição entre os dois vetores, sustentando que não se excluem

mutuamente. No entanto, alguns entrevistados, argumentam que não existe, ainda, em Moçambique um mercado económico e de trabalho suficientemente desenvolvido, sendo, deste modo, a opção mais razoável aquela mais direcionada para os interesses da sociedade e não para o mercado. Por sua vez, os atores do setor empresarial criticam a formação no ensino superior não pela sua lógica, mas porque consideram que esta se circunscreve ao “produto” (*outputs*) e não às necessidades e orientações do mercado (*outcomes*).

Uma terceira linha de força das representações, manifestadas pelos atores, refere-se à organização e monitorização do sistema de ensino superior em Moçambique.

No plano da organização do ensino a maioria significativa das lógicas manifestadas, converge para uma apreciação positiva dos currículos, dos programas e das metodologias utilizadas no sistema de ensino superior em Moçambique. Aliás, considera-se que, em grande medida, os currículos e os programas são relevantes, obedecendo às expectativas dos seus beneficiários. No entanto, sublinha-se a necessidade da sua atualização permanente para responder às dinâmicas das mudanças sociais e do mercado. Outra crítica sobre o currículo refere a necessidade de uma parte prática mais extensa e relevante, principalmente nas IES não universitárias. Sobre as metodologias de ensino utilizadas, existe a perceção de que, em muitos casos, os professores assumem um papel centralizador na transmissão do conhecimento, continuando o método magistral a prevalecer. Ainda no domínio da organização do ensino, segundo os entrevistados, constata-se a insuficiência e inadequação dos meios de ensino, utilizados no ensino superior em Moçambique, incluindo, infraestruturas, bibliotecas, laboratórios e acesso à internet.

No plano do processo de prestação contas das IES é possível enquadrar o conjunto de opiniões dos entrevistados em três grupos distintos. O primeiro, expressa um quadro de posições de acordo com o qual o cumprimento da lei é o instrumento principal e regulador da prestação de contas das IES. Ou seja, a prestação de contas é feita face à lei e ao estado. Um segundo segmento, assume que a prestação de contas, em primeira instância, refere-se à responsabilização perante a comunidade, e, somente, numa segunda etapa ao Estado. Um terceiro agregado de posições, de menor impacto, relativamente às outras duas, sustenta que a prestação de contas só é possível de regulação através de agências independentes e internacionais, evitando o protecionismo e garantindo a transparência.

Uma quarta linha de força dos resultados, estrutura-se em torno das questões de financiamento de ensino superior. Dois conjuntos de opções dos entrevistados

sobressaíram nesta temática. O financiamento direto, obtido através de iniciativas e ações das próprias instituições. E, o financiamento indireto, resultado das contribuições dos diversos atores, incluindo o Estado e, ainda, de parcerias entre esses mesmos atores e as IES. Outras formas de financiamento, assumidas como as principais linhas de captação de receitas diretas, referem-se à venda de serviços, capitalizando a produção do conhecimento e o desenvolvimento de produtos de investigação que possam ser aplicados na indústria e no comércio. As parcerias entre as grandes empresas e as IES, situadas no mesmo espaço geográfico, constituem uma outra via, catalisadora de novas expectativas para a obtenção de financiamento. Contudo, na perspetiva de todos os entrevistados, o Estado deve continuar a exercer um papel fundamental no financiamento do ensino superior, através da atribuição de bolsas de estudo, ou como avalista dos estudantes, junto das instituições de crédito.

A quinta linha de força refere-se às questões relacionadas com expansão do ensino superior em Moçambique. Neste sentido, a perceção dominante, que emerge do discurso dos entrevistados, centra-se no processo de massificação. Mesmo reconhecendo a sua complexidade, argumenta-se sobre a necessidade de alargar o conhecimento a uma larga faixa da população, em oposição a um ensino de elites. No entanto, a massificação não é defendida a “qualquer preço”. Dois fatores conjugados condicionam, segundo os entrevistados, o processo. A elevação da qualidade de ensino, controlada por dispositivos legais, e a sustentabilidade do sistema, através de um novo modelo de financiamento. Para além da posição dominante, existem, também, posições minoritárias, que insistem numa expansão mais lenta do sistema, equilibrando qualidade com quantidade. Consideram, os defensores desta linha de orientação, que o país não possui os recursos humanos, materiais e financeiros para, ao mesmo tempo, desenvolver um processo de massificação, manter a qualidade e garantir a sustentabilidade do sistema.

A sexta linha de força refere-se à perceção dos atores sobre a estruturação do ensino superior em Moçambique. Uma das questões pertinentes colocada pelos atores liga-se à questão da herança da universidade colonial. Os entrevistados assumem dois tipos de posições. O primeiro tipo salienta a influência da localização física e geográfica, da universidade na capital do país e, conseqüentemente, os impactos negativos e positivos resultantes desta dimensão. É assumida uma certa continuidade do uso de uma metodologia de ensino, de características magistrais, que constitui uma herança do ensino colonial, assumida pela ‘nova’ universidade. O segundo tipo de posições desenvolve-se à volta da ideia de que parece ter havido um rompimento e uma mudança de paradigma, revelador da negação de qualquer influência do ensino superior colonial

na universidade pós-independência. Este posicionamento sustenta-se nas diferenças de orientação filosófica e ideológica do ensino, em cada uma das duas épocas.

Durante o processo histórico de desenvolvimento do ensino superior surgiu, em Moçambique, um conflito armado. Em que medida este conflito poderá ter influenciado o curso normal da organização e expansão do sistema constitui uma questão em discussão. De uma maneira geral, os entrevistados consideraram que o impacto do conflito armado foi negativo para o sistema, devido, principalmente, à imputação de recursos ao esforço de guerra, “desviando” os investimentos que se destinariam a outras áreas de atividade, nomeadamente o ensino superior. Quanto ao condicionamento da expansão do sistema destacam-se, fundamentalmente duas posições. Uma, que considera que o conflito armado, pela sua disseminação no território, constituiu, de facto, um fator impeditivo da expansão física do ensino superior. Outra, que sustenta que mesmo sem guerra, não se verificaria, pelo menos nos primeiros tempos, expansão física do ensino superior, pelo número insuficiente de estudantes com o ensino pré-universitário concluído, de modo a alimentar o sistema.

A sétima linha de força dos resultados, situa-se no âmbito da perceção dos entrevistados sobre as relações entre a economia de mercado e o ensino superior, no quadro da divisão social do trabalho. A maioria dos entrevistados defende que a divisão de trabalho e a economia de mercado influenciam o funcionamento do sistema e as atividades desenvolvidas pelas IES em Moçambique. Daí, várias representações manifestadas expressarem a ideia sobre a necessidade da existência de uma ‘sintonia’ entre as IES, o tecido empresarial e a sociedade na defesa dos interesses do mercado. Emerge, no entanto, a ideia de que existem falhas críticas na estratégia e planificação do ensino superior, o que resulta no desfasamento das competências dos graduados relativamente às exigidas pelo mercado do trabalho.

A oitava linha de força liga-se à discussão sobre a integração global e regional do sistema de ensino superior moçambicano. Neste campo, parece existir unanimidade entre os entrevistados, no sentido de ser pensada uma evolução do sistema para uma integração global e, em particular, para uma maior integração na região austral de África onde se situa geograficamente. Não obstante este conjunto de expectativas - sobre a mobilidade de estudantes e docentes na região, a harmonização dos sistemas e a elevação do nível de exigência, originam, igualmente, algumas condicionantes que são colocadas pelos entrevistados. Entre estas condicionantes, surgem receios quanto à eventual impreparação de docentes e estudantes face aos seus pares de outros países, o que pode criar estrangimentos nas relações. O desnível tecnológico pode, também,

constituir um fator de desigualdade. Num processo de integração é legítimo que cada país possa contribuir com os pontos fortes do seu sistema. Especificamente, o sistema de ensino superior de Moçambique parece possuir alguma experiência de reforma, na componente legal, no quadro de qualificações e graus e, ainda, nos instrumentos de avaliação e monitorização da qualidade e acreditação, que pode ser útil a outros países.

Uma nona linha de força prende-se com as questões de formação ao longo da vida, o que constitui, igualmente, um desafio. Embora esta seja uma área de escassa intervenção do ensino superior em Moçambique, foi possível aos entrevistados identificar um conjunto de atividades e modalidades que constituem possíveis caminhos para a concretização da formação e aperfeiçoamento permanente. Sob o ponto de vista da intervenção do Estado, neste domínio, a criação de um instituto público dotado de uma plataforma tecnológica, adequada ao ensino à distância, constituiu, provavelmente, uma opção que pode contribuir para alargar e disseminar o número dos cursos de graduação, de curta duração, executivos ou certificados. A realização de ações de formação, capacitação e atualização de trabalhadores, através de parcerias entre IES e empresas, constitui outra das dimensões defendida para a formação ao longo da vida. Uma modalidade *sui generis* de aprendizagem ao longo da vida, consiste no desenvolvimento de relações estreitas entre as IES e as comunidades. A recolha dos saberes populares e do conhecimento obtido a partir da experiência de vida, a sua sistematização e transformação em conhecimento científico, incentiva docentes e estudantes a desenvolverem o seu espírito crítico e inovador, através da aprendizagem junto à vivência e à realidade prática.

O sistema de ensino superior em Moçambique introduziu, recentemente (no ano de 2009), um modelo de formação que se estrutura em três ciclos de ensino, culminando, cada um deles, com a concessão de um grau académico. Esta foi outra linha de força estruturante do discurso dos atores. As percepções manifestadas pelos atores sobre esta problemática não parecem demonstrar um posicionamento desfavorável em relação à estruturação do sistema em três ciclos de ensino (Licenciatura, Mestrado, Doutoramento – LMD). As críticas principais desenvolvem-se em torno de dois focos principais: a metodologia utilizada na condução do processo; a duração e o conteúdo do 1º ciclo (as discussões sobre o 2º e o 3º ciclo são quase inexistentes, talvez por serem formações relativamente recentes e, ainda, sem o mesmo “peso” factual e simbólico do 1º ciclo). Os entrevistados criticam os métodos de trabalho utilizados, considerando, primeiramente, que a adoção de um novo modelo somente faria sentido depois da análise e da avaliação dos resultados e dos impactos produzidos pelo anterior modelo, o que parece não ter

acontecido. Igualmente, critica-se, o modo de discussão pouco envolvente e pouco participativo. Reformas tão profundas exigem debates mais inclusivos. Deste modo a introdução do LMD, parece ter surgido como uma imposição *Top – Dawn*.

A possibilidade da estruturação dos ciclos estar alinhada com o “Sistema de Bolonha” não é representada de forma positiva pela generalidade dos entrevistados. As substanciais diferenças socioeconómicas, geográficas e de desenvolvimento entre África (Moçambique) e Europa constituem as razões mais enfatizadas nesta tomada de posição. Porém, embora em menor dimensão, manifestam-se posições contrárias a favor do alinhamento com “Bolonha”.

Quanto ao 1º ciclo de estudos a crítica principal, dos entrevistados, é dirigida à possibilidade de encurtamento das licenciaturas. Nas condições reais do ensino superior em Moçambique a diminuição do número de anos pode conduzir a que os objetivos e as competências definidas para o ciclo não sejam atingidas. Esta possibilidade, fundamenta-se, principalmente, na fraca preparação dos estudantes que ingressam no ensino superior, no número insuficiente de docentes qualificados, na inexistência de meios de ensino apropriados e, ainda, na utilização de metodologias inadequadas. Uma variante proposta para a melhoria do desempenho dos estudantes no 1º ciclo, consiste na introdução de um ano propedêutico a anteceder o programa principal de estudos.

Finalmente, quanto ao tópico relacionado com a governação e gestão das IES, os atores entrevistados parecem ter mostrado propensão para um modelo misto entre o modelo tradicional e o modelo *managerialista* procurando associar as vantagens de cada um deles. Deste modo, podemos concluir que a tendência da governação e gestão das IES em Moçambique inclina-se para um modelo do tipo híbrido, no qual, por um lado, se potencia a organização académica assente no paradigma tradicional, e, por outro lado, procura-se alcançar uma maior eficiência interna, acoplada à avaliação do desempenho e permitindo a comparabilidade entre as IES.

Conclusões

Conclusões

O presente trabalho comportou, nos domínios teórico e empírico, a necessidade de centrar a nossa análise numa perspetiva multidimensional e multidisciplinar, visando determinar quais as conceções dominantes do ensino superior em Moçambique, assim como o seu impacto nas políticas e na estruturação do sistema. Procurou-se delinear um quadro global de referência que permitisse dar conta do conjunto de forças que, de forma mais relevante, influencia a organização e desenvolvimento do sistema, assim como das expectativas que nestas forças se manifestam sobre o caminho que este poderá percorrer num futuro próximo.

Na componente teórica deste estudo, para além de termos procurado situar as diferentes conceções do ensino superior, ao longo da história, procurámos, igualmente, salientar os desafios atuais colocados aos seus sistemas, no contexto da globalização e das tendências *managerislistas* que, desde o início dos anos 1980, os têm permeado. Por outro lado, dedicámos uma atenção especial ao continente africano, no qual se situa Moçambique, sobretudo no que respeita à caracterização dos diferentes períodos de evolução dos seus sistemas de ensino superior. Confrontámos, assim, os paradigmas coloniais e pós coloniais que, especialmente em Moçambique, ainda criam tensões nas conceções que os diferentes atores expressam sobre o conceito de ensino superior contextualizado no país.

O estudo empírico que desenvolvemos englobou diversos grupos de atores - políticos, académicos, estudantis e empresariais - que, ao lado de várias convergências que surgiram nos seus discursos, também manifestaram divergências quanto ao processo histórico de desenvolvimento do ensino superior, à sua relação com o Estado, aos processos institucionais internos, à sua missão e objetivos, à forma como deve articular as suas atividades e organizar os seus meios e, por fim, ao tipo de interações que pode estabelecer com o exterior.

Não obstante algumas limitações do trabalho, em particular a dimensão da amostra e a dificuldade de acesso a informação fiável sobre a caracterização do sistema, podemos assumir, à partida, que o estudo permitiu traçar um quadro global sobre as conceções do ensino superior presentes em vários grupos, já acima assinalados, mais interessados neste nível de ensino.

Este quadro global, permite-nos sublinhar, em primeiro lugar, que a maioria dos atores que participaram no estudo estão conscientes da importância do sistema de ensino superior para o desenvolvimento económico, social e cultural do país. Tal é o

caso, igualmente, do papel do ensino superior na edificação da identidade de Moçambique como Estado-Nação. Na senda da popularização dos discursos sobre o 'capital humano' e do 'capital social', no contexto da chamada 'sociedade de conhecimento', muitos dos atores, embora com várias reservas, enfatizaram a centralidade desta noção como forma de legitimar o desenvolvimento e expansão do ensino superior em Moçambique. Contudo, no discurso dos atores, parece ter surgido uma impossibilidade quanto ao desenvolvimento de outras dimensões que conferem mais solidez ao sistema, a saber: a organização adequada do processo de ensino/aprendizagem, a quase inexistência de nexos entre o ensino e a investigação, a dificuldade de produzir conhecimento científico que suporte o próprio ensino e a escassez de relações estabelecidas com o mundo empresarial e do trabalho.

Este conjunto de fatores é considerado pelos atores entrevistados como central quer para a consolidação do sistema de ensino superior moçambicano, quer para a própria resolução dos problemas sociais e económicos e para a melhoria das condições de vida das populações

Tal como aconteceu na Europa onde a universidade moderna foi chamada a desempenhar um papel relevante no despertar da identidade política nacional (Amaral & Magalhães, 2002), na maioria dos países em desenvolvimento, o ensino superior ocupa um papel chave na construção da Nação (Beverwijk, 2005) e de uma sociedade mais justa e socialmente equilibrada. Em Moçambique, como podemos ver pelos resultados conseguidos, esta problemática está presente não só nos planos estratégicos para o desenvolvimento do ensino superior no país, como, igualmente, nas preocupações dos atores entrevistados.

Uma segunda dimensão apresentada pelos resultados deste estudo, diz respeito às perceções dos atores entrevistados a propósito da organização e monitorização do sistema de ensino superior em Moçambique. Na organização do ensino, procurou-se compreender, através do discurso dos atores, se os currículos, as metodologias utilizadas e os meios didáticos contribuem para a sua relevância e o sucesso institucional do ensino superior moçambicano. No domínio do processo de ensino-aprendizagem, discutiram-se as expectativas e os objetivos dos atores mais diretamente implicados neste processo, nomeadamente estudantes e docentes. No âmbito da prestação de contas, o objetivo era o circunscrever a perceção dos diversos atores sobre as consequências institucionais deste dispositivo de controlo e regulação e, desse modo, compreender os mecanismos e a relação que se estabelece entre o Estado, as IES e outras forças exteriores. Já a questão do financiamento do sistema, é avaliada pelo papel desempenhado por

diferentes atores, designadamente o Estado, a sociedade, as empresas, as famílias e os cidadãos.

As políticas e as condições materiais constituem os principais pressupostos da problemática da expansão do ensino superior. Tornou-se possível concluir que os currículos, os programas e as metodologias seguidas no ensino superior em Moçambique são relevantes, contudo, com a manifestação de posições críticas em relação ao seu não alinhamento com as dinâmicas sociais e os interesses do mercado. As críticas também se estendem às metodologias de ensino. Os diferentes atores consideram inadequada a manutenção do método magistral e a continuidade do ensino centrado no professor e não no aluno. Observa-se, igualmente, uma certa convergência nos discursos dos atores a propósito do desajustamento dos meios auxiliares de ensino e restantes condições materiais, necessárias para o sucesso da aprendizagem. As linhas de atuação, propostas por estes atores, centram-se, por um lado, no incremento dos meios didáticos, prestando uma atenção particular à atualização tecnológica e, por outro lado, na utilização eficiente e eficaz de todos os meios, pois, mesmo os existentes ou não são usados ou são mal usados.

No que se refere à, organização e monitorização do sistema os atores enfatizaram, igualmente, várias questões ligadas ao processo de prestação de contas. Emergiram três tipos de posições. O primeiro conjunto de posições enfatiza a primazia da lei, e do seu cumprimento, como ferramenta de prestação de contas das IES. Desta forma, o cumprimento da lei corresponderia a uma atitude de construção de relações mais estreitas com o Estado e, igualmente, um garante da autonomia das próprias instituições. Esta perspetiva veicula uma opção legalista e regulamentar, de aceitação do controle efetivo das instituições pelo Estado. O segundo privilegia a prestação de contas à comunidade, admitindo fazê-lo, numa segunda etapa, ao Estado. O terceiro conjunto de posições, refere-se à prestação de contas a agência internacionais independentes, admitindo a possibilidade de participação de avaliadores internos neste processo, embora com um estatuto de independência. A utilização destes mecanismos, que parecem procurar evitar o protecionismo e garantir a transparência, indiciam a utilização do mercado como instância de regulação, manifestando um afastamento de uma política social do Estado no processo de prestação de contas.

Na lógica desta problemática da relação entre o Estado e as instituições, os atores manifestaram, igualmente, um conjunto de posições sobre o financiamento do sistema. Estas posições surgiram com um carácter multifacetado: o papel do Estado como regulador, como avalista junto às instituições de crédito e, ainda, na continuidade do seu

papel como financiador (p.ex. através das bolsas de estudo); a participação de outros atores, como a sociedade, as empresas, as famílias e os cidadãos, no financiamento do ensino superior; o autofinanciamento das próprias IES, através da venda de serviços e do conhecimento produzido, procurando reduzir a sua dependência relativamente ao Estado.

Surgiram, ainda, nos discursos dos atores várias referências à massificação do ensino superior como uma inevitabilidade do processo de expansão, mas, igualmente como um passo na democratização do acesso, enquanto necessidade de quebrar o círculo reprodutivo do ensino de e para elites. Tal permitiria, por outro lado, reforçar o corpo de quadros com formação superior, hoje insuficiente para responder à procura exigida pelo desenvolvimento.

Por último, os resultados conseguidos com o estudo permitem, igualmente, fazer sobressair um conjunto de aspetos ligados aos processos de estruturação do sistema de ensino superior em Moçambique. Os dados obtidos através da análise documental e, em certa medida, da análise de conteúdo das entrevistas, forneceram a possibilidade de traçar quatro etapas fundamentais no processo histórico de constituição do sistema: a criação dos “Estudos Gerais Universitários” que se verificou nos anos sessenta do século XX, dirigidos, fundamentalmente, às elites coloniais locais; o novo paradigma assumido após a independência política que culmina na transformação da ULM em “Universidade Eduardo Mondlane”. Esta instituição constitui-se como um símbolo nacional orientado para a formação de quadros para o desenvolvimento do país; o surgimento de outras duas IES públicas em Moçambique - O ‘Instituto Superior Pedagógico’, mais tarde ‘Universidade Pedagógica’, e o ‘Instituto Superior de Relações Internacionais’ - ambas orientadas para a formação de “profissionais” nas suas áreas respetivas, docentes e diplomatas, respetivamente. A partir deste ponto do processo começa a estruturar-se o SES em Moçambique. O surgimento, no cenário moçambicano, das primeiras IES privadas, marca o início da quarta etapa que é complementada com a abertura, em diversos pontos do território, de delegações de universidades sedeadas em Maputo. Esta etapa é, ainda, pontuada pela criação de duas grandes universidades públicas de carácter regional (a Universidade Lúrio – UNILÚRIO, cuja atividade se desenvolve nas províncias mais a norte de Moçambique e, a Universidade Zambeze – UNIZAMBEZE que se situa na região centro do país). Em particular, no que respeita a esta última fase, vários dos atores entrevistados interrogam-se sobre a relação entre a massificação/democratização do acesso e a qualidade – ao primeiro fenómeno corresponderia um decréscimo da qualidade, tema, aliás, que tem sido recorrente nos países centrais, semiperiféricos e periféricos. Não obstante estas posições críticas, o que parece importante salientar é o

efetivo incremento do SES em Moçambique. O fim do conflito armado em Moçambique está, igualmente, ligado a este incremento, sendo um facto amplamente reconhecido pelos atores. Contudo, alguns manifestam a dúvida se, mesmo na ausência deste conflito armado, teria sido possível expandir e diversificar mais precocemente o sistema, pelo número insuficiente de alunos com as condições elegíveis para nele ingressar.

Os processos de estruturação dos sistemas de ensino superior em Moçambique não estão dissociados do contexto da globalização. Vários atores manifestaram a posição de que o SES moçambicano apresenta uma pré disposição para adotar os princípios da integração global e, sobretudo, a integração regional na África Austral. Porém, outros, não obstante assumirem as vantagens trazidas pela mobilidade e pela harmonização dos sistemas, chamam a atenção para alguns constrangimentos que podem surgir no processo de integração, nomeadamente o desnível entre os pares dos diversos países e as dificuldades de ambientação a sistemas e culturas organizacionais diferentes.

Nos discursos dos atores entrevistados emergiram também, no quadro desta problemática de estruturação do ensino superior, um conjunto de questões ligado à organização curricular, questões estas que são profundamente estruturantes para o desenvolvimento dos sistemas. O modelo LMD – licenciatura, mestrado, doutoramento - é objeto de alguma rejeição, em particular devido à duração mínima do primeiro ciclo, considerada insuficiente. Trata-se de um modelo imposto pelo Estado, sem a devida apropriação por outros atores do ensino superior e da sociedade, decalcado da ‘filosofia’ de Bolonha, rejeitada pela maioria dos entrevistados.

Por fim, no domínio da governação e gestão das IES, os resultados mostram que os diferentes atores assumem um modelo que procura associar os pontos fortes do modelo académico tradicional e corporativo e do modelo sustentado pelos princípios da eficiência e do estímulo à competitividade. O que é assumido nos discursos, é, pois, um modelo suficientemente flexível para capitalizar as oportunidades do mercado a favor das IES, dinamizando a produção do conhecimento.

O conteúdo destas conclusões procurou destacar os principais resultados da análise empírica, dando conta das posições mais relevantes dos diferentes atores selecionados para o nosso estudo. Procurámos, igualmente, articular as nossas análises empíricas com o quadro teórico-conceptual, que, sendo eclético, nos pareceu, adaptado ao objeto de estudo que pretendíamos construir e desenvolver. De facto, as concepções que circulam, nos vários grupos sociais e profissionais, neste caso os mais diretamente implicados no ensino superior, são elas-próprias ecléticas, multifacetadas e multidimensionais, abrangendo os níveis macro, meso e micro. Deste modo, esperamos

ter contribuído para influenciar e melhorar o quadro de referência sobre as políticas e concepções do ensino superior em Moçambique e, ao mesmo tempo, ter correspondido, com as diferentes propostas apresentadas, para a criação de expectativas direccionadas para uma melhor estruturação do sistema.

BIBLIOGRAFIA

- African Union (2005). *Revitalizing Higher Education in Africa*. Johannesburg: Report of first experts meeting.
- Ajayi, A., Goma, H., & Johnson, A. (1996). *The African experience with higher education*. Accra: Association of African Universities.
- Akintayo, M., & Oghenekehwo, J. (2008). Private initiatives in university education investment and the context of millennium development goals (MDGs). In M. Boucouralas & R. Aderinoye (Ed.), *Education for millennium development: essays in honour of Professor Michael Omolewa* (pp. 495-511). Ibadan: Spectrum (2)
- Altbach, P. (1998). *Comparative Higher Education Knowledge. The University and Development*. Greenwich: Ablex Publishing Corporation.
- Alves, A., & Moreira M. (2004). *O que é a Escolha Pública - Para uma análise económica da política*. Cascais: Principia.
- Amaral, A., Meek V., & Larsen M. (2003). *The Higher Education Managerial Revolution?* The Netherlands: Kluwer Academic Publishers,.
- Amaral, A. (1997). *Sistemas Europeus de Avaliação da Qualidade*. Revista Portuguesa de Gestão, 97 (2), 19-32.
- Amaral, A., Jones, A., & Karseth, B. (2000). *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance*. Dordrecht, Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Amaral, A., & Magalhães A. (2002). The Emergent Role of External Stakeholders. In A. Amaral, G. Jones, & B. Karseth (Ed.), *Governing Higher Education: National Perspectives on Institutional Governance* (pp.1-21). Dordrecht, Holanda: Kluwer Academic Publishers.
- Araújo, E. (2002). *Os Dirigentes na Relação Entre a Administração e os Cidadãos*. Revista de Administração e Políticas Públicas 1 (3), 2.
- Archer, S. (1979). *Social Origins of Educational Systems*. Londres: Sage Publications.
- Auala, K. (1991). *Current main trends and issues facing higher education*. Paris: Consultation of Experts on Future Trends and Challenges in Higher Education in Africa.
- Awortwi, N. (2007). *Basta de Explicações de 'Caixa Preta' nas Reformas do Setor Público e da Administração Pública em África*. Maputo: Ciedima.
- Banco Mundial (1988). *A Educação na África Subsaariana, Medidas de Política para Ajustamento, Revitalização e Expansão*. Washington.
- Bardin, L. (1995). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Bardin, L. (2009). *Análise de Conteúdo Edição Revista e Atualizada*. Lisboa: Edições 70

- Barnett, R. (1992). *Improving Higher Education, Total Quality Care*. London: SRHE/ Open University.
- Barnett, R. (1994). *The Idea of Higher Education*. Buckingham: SRHE/ Open University.
- Barnett R. (2000). 'Reconfiguring the University'. In P. Scott (Ed.), *Higher Education Reformed*, (pp. 114–129). London: Farmer Press.
- Barreto, A. (1992). *Os Silêncios do Regime*. Portugal: Editorial Estampa.
- Bernstein, B. (1996). *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique*. London: Taylor & Francis.
- Beverwijk, I. (2005). *The Genesis of a System, Coalition Formation in Mozambican Higher Education, 1993-2003*. Postbus, Holanda: CHEPS/ UT,
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Bonanno, A., & Constance, D. (1996) *Caught in the Net. The Global Tuna Industry, Environmentalism & the State*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Boni, V., & Quaresma J. (2005). *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*, Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. 1 (3), 68-80. Retirado de [http:// www.emtese.ufsc.br](http://www.emtese.ufsc.br)
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo*. Petrópolis: Vozes.
- Bourdieu, P. (2008). *Para uma Sociologia da Ciência*. Lisboa: Edições 70
- Bovaird, T., & Loffer, E. (2003). *Public Management and Governance*. London: Routledge.
- Brokliss, L. (1978). *Patterns of Attendance at the University of Paris, 1400-1800*. The Historical Journal, 21, 503-544
- Buarque, C. (1994). *A Aventura da Universidade*. São Paulo: Editora da UNESP
- Buarque, C. (2003). *A Universidade Numa Encruzilhada*. In *A Universidade na Encruzilhada – Seminário Universidade: por que e como reformar*. Brasília, Brasil: edições UNESCO.
- BI UEM (2012). *Boletim Informativo da Universidade Eduardo Mondlane*. Maputo: Edição 60.
- Burke, J. (1995). *The Day the Universe Changed*. Berkeley: University of California Press.
- Campbell, C., & Rozsnay, C. (2002). *Quality Assurance and the Development of Course programmes*. Papers on Higher Education Regional University –Network on Governance and Management of Higher Education in South East Europe. Bucharest: UNESCO
- Canotilho, G. (2000). *Paradigmas de Estado e paradigmas de administração pública*. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas.
- Cardoso, R. (2004). *Uma introdução à história do design*. São Paulo: Edgard Blücher.

- Cardoso, S. (2009). *Representações Estudantis da Avaliação dos Institutos de Ensino Superior Público*. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Carapeto, C., & Fonseca F. (2005). *Administração Pública – Modernização, Qualidade e Inovação*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Carneiro, R. (2004). *A educação primeiro*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Carvalho, M. (2006). *A Nova Gestão pública, as reformas no setor da saúde e os profissionais de enfermagem com funções de gestão em Portugal*-Tese de Doutoramento. Aveiro, Portugal: Universidade de Aveiro.
- Carvalho, M. (2009), *Nova Gestão Pública e Reformas da Saúde, O Profissionalismo Numa Encruzilhada*. Lisboa: Edições Sílabo.
- Ceneco, (1993). *Para compreender a dinâmica das empresas*, dicionário de management. Lisboa: Instituto Piaget.
- Chaui, M. (2003 a). *Sociedade, Universidade e Estado: Autonomia, Dependência e Compromisso Social – Seminário Universidade-por que e como reformar*. Brasília, Brasil. Edições UNESCO.
- Chaui, M. (2003 b). *A universidade pública sob nova perspectiva*. Revista Brasileira de Educação, (24), 05-15
- Chevalier, J. (1994). *Science administrative*. Paris: PUF.
- Clark, R. (1983). *The higher education system: academic organization in cross national perspective*. California: University of California.
- Clark, R. (1997). *Las universidades modernas: espacios de investigación y docencia*., México, D. F: Coordinación de Humanidades, UNAM.
- Cloete, N., & Maassen P. et. al. (2006). *Higher Education Dynamics, Transformation in Higher Education, Global Pressures and Local Realities*. Dordrecht, Holanda: Springer.
- Cloete, N., & Muller J. (2008) *South African Higher Education Reform: What Comes After Post-Colonialism?* European Review, (6), 525-542.
- Comunicado dos ministros europeus da educação (2001). *Towards the European Higher Education Area*. Praga: 19 de maio de 2001
- Conceição, P., & Durão, G. et.al. (1998) *Novas ideias para a Universidade*. Lisboa: IST Press.
- I Conselho Coordenador do MEC. (2005). *O Ensino Superior em Moçambique*. Beira, Moçambique
- Costa, V. (2001). *A Universidade no seu Labirinto*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Cotovio, J. (2004). *O Ensino Privado*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Cotrim, G. (1988). *Fundamentos da Educação*. São Paulo: Saraiva.

- Couto, F. (2009). *Reforma Académica na UEM – "Nenhuma lei nos vai castigar"*. Maputo: jornal Savana – 27.02.2009.
- Cross, M. (2001). *Education in Mozambique: Crisis, adjustments and development prospects*.
- Cumbane, J. (2009). *Reforma na UEM: Afinal qual é o problema*. Maputo: Jornal Notícias – 25. 02. 2009.
- Cunha, A. (2004). Desenvolvimento Desigual e Combinado no Ensino Superior. *Educ. Soc. Campinas*, 25 (88), 795-817.
- Currie, J., & Subotxky, G. (2000). Alternative Responses to Globalization from European and South African Universities. In N. Stromquist, & P. Nelly, *et. al.* (Ed.), *Globalization and education: integration and contestation across cultures*. United States of America: Rowman & Littlefield
- da Europa, C. (1997). Convention on the Recognition of Qualifications Concerning Higher Education in the European Region.
- David, N. (2008). *Universidade: A turbulência da Nova Gestão Pública*. Lisboa: revista de opinião socialista nº 002.
- Declaração de Bolonha. (1999). A Área da Educação Superior na Europa. *Declaração Conjunta dos ministros da Educação europeus reunidos em Bolonha em 10 de Junho de 1999*.
- Decreto-lei nº. 44 530 de 21/8/62. (1962). Criação dos Estudos Gerais Universitários. *Anuário de Moçambique* 1962, 189.
- Dempsey, A. (2003). *Estilos, Escolas e Movimentos*. São Paulo: Cosac Naify.
- Denhardt, R., & Denhardt, J. (2000). The New Public Service: Serving Rather than Steering. *Public Administration Review*, 60 (6), 549-559.
- Department of Education (1997). The Higher Education Qualifications Framework. *Higher Education Act No. 101 of 1997*. South Africa Government Gazette 5 October 2007, 30353 (3).
- Dias, R. (2003). Comercialização no Ensino Superior: É Possível Manter a Ideia de Bem Público? *Educ. Soc., Campinas*, 24 (84), 817-838.
- Diop, A. (1996). *Towards the African Renaissance: Essays in African Culture and Development, 1946-1960*. Londres: Karnak House.
- Eisomon, O. (1994). Uganda: Higher Education and the State. In G. Neave, & A. Vught (Ed.), *Government and Higher Education Relationship Across Three Continents – The Winds of Change*. Exeter: Pergamon Press.

- Elliot, J. (2002). *Action research for educational change*. England & Philadelphia: Open University Press
- Fanfuwa, B. (1990). *África in Comparative Education, Contemporary issues and trends*. Londres: Jessica Kingsley Publishers/ UNESCO.
- Fátima, M. (2010). *Impacto da Formação e Cooperação ao Nível do Ensino Superior nas Dinâmicas Africanas Contemporâneas - Impactos da formação superior e cooperação na região sul de Angola (Universidade Mandume Ya Ndemufayo)*. Lisboa: 7.º Congresso Iberico de Estudos Africanos.
- Fernandes, T. (2008) *Harmonização do Ensino Superior na SADC: Que Desafios?* Maputo: UEM, (mimeo).
- Fisher, T. (2005). Mestrado Profissional como prática académica. *RBPG*, 2 (4), 24-29.
- Freitas, H. (2000). Análise de Dados Qualitativos: aplicações e as tendências mundiais em Sistemas de Informação. *Revista de Administração da USP, RAUSP*, 35 (4), 84-102.
- Frijhoff, W. (2002). Modelos. In W. Ruegg (Ed.), *Uma História da Universidade na Europa: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800)*, (pp. 39-102). Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Fry, P., & Utui, R. (1999). *Promoting access, quality and capacity building in African higher education: The strategic planning experience at Eduardo Mondlane University*, Washington DC: ADEA Working Group of Higher Education – World Bank.
- Friz, V. (2002) *Sociotecnologia: Construcción de capital Social para el Tercer Milenio, en Reforma Y Democracia*. Caracas: Revista del CLAD.
- Gestão Universitária (2001). *Workshop: Instituto Sociedade e Administração*. Maputo: ISA
- Gomes, M. (2003). Estado, Mercado e educação superior no Brasil: um modelo analítico. *Educação & Sociedade*, 24 (84), 839-872
- Gouvêia, A., & Zwicker, R. (2000) O Mestrado Profissionalizante e o Perfil dos Alunos de um Mestrado Académico: Resultados de uma Pesquisa Empírica. *Cadernos de Pesquisa em Administração*, 7 (3), 99-110
- Govender, P. (2010). Varsities raise the bar for first-year students. South Africa: Sunday Times.
- Guerra, C. (2006). *Pesquisa Qualitativa e Análise de Conteúdo, Sentidos e formas de uso*. Estoril: Principia.
- Graça, B. (2005). *A Construção da Nação em África*. Coimbra: Almedina.
- Graça, M. (2008). *Universidades*. Maputo: Jornal Savana – 11.01.2008.
- Green, A. (1997). *Education, Globalisation and the Nation State*. Londres: Macmillan Press.

- Greave, C., & Jespersen K. (1999). New Public Management and Its Critics: alternative roads to flexible service delivery to citizens? In L. Rouban (Ed.), *Citizens and the New Governance: beyond new public management*. Amsterdam: Jos Press.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade de Conhecimento – A educação na era da insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harvey D. (1992). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey D. (2005). *Condição Pós-Moderna*. São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey, L., & Green, D. (1993). Defining Quality. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 18 (1), 9-34.
- Higher Education (1994). *The Lessons of Experience*. Washington D C: World Bank
- Hill, S., & Turpin, T. (1995). Cultures in collision: The emergence of a new localism in academic research. In Marilyn Strathern Ed.), *Shifting Contexts*. London: Routledge, 131-152.
- Holland M., & Brito, A. (2009). *Comentários sobre o livro de Paul Krugman: “A crise de 2008 e a Economia da Depressão”*. São Paulo: Fundação Getúlio Vargas.
- Infopédia, (2003-2010). *Pós modernismo*. Porto: Porto Editora.
- Instituto Sociedade e Administração (2001) Workshop – *Gestão Universitária*. Maputo:ISA
- Jaspers, K. (1960). *The Idea of the University*. London: Peter Owen.
- Krugman, P. (2009). *A crise de 2008 e a Economia da Depressão*. Rio de Janeiro: Campus.
- Kuphane, M. (2009). UEM – *A reforma curricular – um teorema a resolver e a aderir!* Maputo: Jornal Zambeze – 19. 02.2009.
- Kvale, S. (1996). *InterViews - An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Califórnia: Sage Publications.
- Lakatos, M., & Marconi, A. (1996). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Editora Atlas – 3ª Edição.
- Lei do Ensino Superior (2003). *Lei Nº 5/2003 de 21 de janeiro*. Maputo: MESCT
- Lemos, V. (2002). *A qualidade: Um plural difuso*. Lisboa: Conselho Nacional de Educação.
- Lewis, R. (2011). *Quality Assurance in Higher Education 2011: A Vision for the Future*. Sandton, South Africa: AMC International.
- Lopes, C. (2004). África Sub-sahariana: limites de uma reforma universitária. In L. Moray (Ed.), *Universidade no Mundo – Universidade em Questão*. Brasília: Editora Universidade de Brasília.

- Lopes, M. (2010). *Reconfigurações Políticas, Económicas, Sociais e Culturais na Universidade Eduardo Mondlane*. Tese de Doutoramento em Ciências da Educação. Porto: Universidade do Porto.
- Loureiro, R., & Durand. C. (1995). Comparação entre a Pós-Graduação Profissional e a Académica. *Cadernos de Pesquisa São Paulo*, (94), 5-14.
- Lulat, M. (2003). The Development of High Education in Africa – A Historical Survey. In D. Teferra, & G. Altbach (Ed.), *African Higher Education: an international reference handbook*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Maassen, P. (2003). Shifts in Governance Arrangements: An Interpretation of the Introduction of New Management Structures in Higher Education. *In The Higher Education Managerial Revolution*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Maculan, N. (2004). *Economia do Conhecimento, Crescimento Sustentado e Inclusão Social: XVI Fórum Nacional*. Rio de Janeiro: INAE -Instituto Nacional de Altos Estudos.
- Magalhães, M. (2004). *A Identidade do Ensino Superior, Política, Conhecimento e Educação Numa Época de Transição*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian & Fundação para a Ciência e a Tecnologia.
- Marconi A., & Lakatos, M. (2009). *Metodologia Científica*. São Paulo: Editora Atlas.
- Marginson, S., & van der Wende, M. (2007) Globalisation and Higher Education. *Directorate for Education: OECD Education Working Papers 8*. OECD Publishing.
<http://dx.doi.org/10.1787/173831738240>
- Mário M., Fry, P., Levey, L.; & Chilundo A. (2003). *Higher Education in Mozambique*, Oxford: James Curry.
- Maroy, C. (2005). A análise qualitativa de entrevistas. In: L. Albarelo, F. Digneffe, J. Hiernaux, C. Maroy, D. Ruquoy, & P. Saint- Georges (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Martins, S. (2004). Metodologia qualitativa de pesquisa. *Educação e Pesquisa* 30 (2). São Paulo: Universidade de São Paulo.
- McClain, I., Krueger, W., & Taylor, T. (1989) Northeast Missouri State University's Value Added Assessment Program: A Model for Educational Accountability. In M. Kogan (Ed.), *Evaluating Higher Education*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- McDaniel, C., & Gates, R. (2004) *Pesquisa de Marketing*. São Paulo: Thompson Learning
- McGrade, S. (2006). *The Cambridge Companion to Medieval Philosophy*, Cambridge: Cambridge University Press.
- Meek, V. (2003). *Introduction*. In A. Amaral, V. Meek, & Larsen M (Ed.), *The Higher Education Managerial Revolution?*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.

- Mendes, N. (2002). Os sentidos da Avaliação. In, A. Costa, N. Mendes, & A. Ventura (Ed.), *Avaliação de Organizações Educativas*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Minayo, S. (1993). *O desafio do conhecimento científico: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo: Hucitec Abrasco.
- Mergulhão, C. (2005). *Definição de Três Tipos de Amostragem*. Brasil: Centro de Ensino Superior de Amapá.
- Monteiro, J. (2003). *Em Busca do Reencontro entre Estado Necessário e Sociedade Real*. Maputo: Eleições Autárquicas.
- Mora G. (2006). O processo de modernização das universidades europeias: o desafio do conhecimento e da globalização. In, *Inovação e Empreendedorismo na Universidade*. Porto Alegre: Edipucrs.
- Moares R. (1999). Análise de Conteúdo. *Revista Educação*, 22 (37), 7-32.
- Morosoni, C. (2001). Qualidade da educação universitária: isomorfismo, diversidade e equidade. *Interface – Comunicação, Saúde, Educação*, 5 (9), 89-102.
- Moyana, S. (2009). *O guarda-chuva da moçambicanidade*. Maputo: Jornal Magazine Independente, 04 de fevereiro.
- Mosca, J. (2008) *Ensino Superior, Massificação/ qualidade e dispersão/ concentração*. Maputo: jornal Savana 17 de outubro.
- Namburete, E. (2009), *Reformas do Ensino Superior enfrentam vazio de exigência*. Maputo: Jornal Zambeze – 12 de fevereiro.
- National Human Development Report (2000). *United Nations Development Programme*. Maputo: Mozambique
- Neave G., & Van Vught, A. (1991). *Prometheus Bound, The Change Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Neave G., & Van Vught, A. (1994). *Prometheus Bound, The Change Relationship Between Government and Higher Education in Western Europe*. Oxford: Pergamon Press.
- Ng'ethe, D., Subotzki, G., & Afeti, G. (2006) *Differenttation and articulation in tertiary education Systems*. Washington: World Bank Publications.
- Ng'ethe, D., Subotzki, G., & Afeti, G. (2006) *Differenttation and articulation in tertiary education Systems: A study of Twelve African Countries*. Washington: World Bank Paper Nº 145

- Oliveira, V. (2001). A Governância Como Preocupação Permanente De Um Processo Contínuo de Aprendizagem Coletiva. In, *Revista de Administração e Políticas Públicas* 2 (2), Lisboa.
- Omar, M. (2005). *Os Desafios Formativos da Administração Pública Moçambicana*. Aveiro: Universidade de Aveiro, Dissertação de Mestrado.
- Omari, M. (1991). *Higher Education at Cross-Roads in Africa*. Nairobi: Managraphics Press.
- Paracka, D. (2003). *The Athens of West Africa. A History of international education at Fourah Bay Colege*. Londres: Routledge.
- Pereyra M. et. al. (2006), *Globalizacion y descentralizacion de los sistemas educativos. Fundamentos para um nuevo programa de la educación comparada*. Barcelona: Ediciones Pomares-Corredor.
- Pick, S. López L. (1995). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Trillas.
- Pires, A. (1997), *Échantillonnage et recherche qualitative: essai théorique et méthodologique*. Canadá: École de criminologie, Université d'Ottawa.
- Pires, B. (2007). *Ensino Superior: da rutura à inovação*. Lisboa: Universidade Católica Editora.
- Pires, R. (2007). *Qualidade: Sistemas de Gestão da Qualidade*. Lisboa: Sílabo.
- Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique 2000-2010 (2000). *Workshop: Instituto Sociedade e Administração*. Maputo: MESCT.
- Plano Estratégico do Ensino Superior em Moçambique 2011-2020 (2011). *Draft 2*: Maputo: Ministério da Educação.
- Proposta para o Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (2008). *Comissão para o Desenvolvimento do Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior*. Maputo: MEC.
- Publicações da Universidade do Porto (1996). *Contributos Para a Revitalização da Universidade em Angola*. Porto: Universidade do Porto e Fundação Gomes Teixeira.
- Quivi, R., & Campenhoudt, V. (2008). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge: Harvard University Press.
- Readings, B. (2003). *A Universidade em Ruínas*. Coimbra: Angelus Novus.
- República de Moçambique (2004). *Constituição da República*. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique.
- República de Moçambique (1992). Lei n.º 6/92 – Sistema Nacional de Educação. *Boletim da República I Série*, 19. Maputo: Imprensa Nacional de Moçambique,

- República de Moçambique (2003), *Lei n.º 5/2003: Lei do Ensino Superior*. Maputo: Ministério do Ensino Superior Ciência e Tecnologia.
- Repente, Participação Popular na Construção do Poder Local, (2006). Política Pública Como Garantia de Direitos. Polis: *Instituto de Estudos e Assessoria em Políticas Sociais*, 26.
- Roberts, J., Cruz, A., & Herbst, J. (2002). A Exportação de Modelos. In W. Ruegg (Ed.) *Uma História da Universidade na Europa, Volume II: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800)*. (pp. 39 – 102). Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional – Casa da Moeda.
- Rocha, C. (2002). Do Modelo Gestionário ao Modelo de Governação. *Revista de Administração e Políticas Públicas* 3 (1 & 2).
- Rodrigues, J. (2005). A Relação pesquisa e Desenvolvimento Humano no Ensino Superior em Cabo Verde - As Contribuições das pesquisas dos estudantes: Programa de Doutoramento 2004 -2007. Cidade da Praia: Universidade Jean Piaget de Cabo Verde, Universidade de Santiago de Compostela.
- Rosa, M. (2003). *Definição de Bases Estratégicas e de Excelência para o Desenvolvimento do Ensino Superior em Portugal*: Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Ruegg, W. (1996) *Uma História da Universidade na Europa: As Universidades na Idade Média*. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- Ruegg, W. (2002) *Uma História da Universidade na Europa: As Universidades na Europa Moderna (1500-1800)*. Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- Ruquoy, D. (2005). Situação de entrevista e estratégia do entrevistador. In L. Albarelo et. al. (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa. Gradiva.
- Saint-Georges, P. (2005). Pesquisa e crítica das fontes de documentação nos domínios económico, social e político. In L. Albarelo et. al. (Ed.), *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Sall, H., & Ndajaye, B. (2007). Higher Education in Africa, Between Perspectives Opened by the Bologna Process and the Commodification of Education. *European Education*, 39 (4), 43-57.
- Santiago, R., & Carvalho, M. (2004). Effects of Managerialism on the Perceptions of Higher Education in Portugal Environment. *Higher Education Policy*, 17, 427-444.

- Santiago R., & Carvallho M. (2008). Academics in a New Work Environment: The Impact of New Public Management on Work Conditions. *Higher Education Quarterly*, 62 (3), 204-223.
- Santiago R., Magalhães, A., Carvallho M., & Amaral, A. (2005). *O surgimento do managerialismo no sistema de ensino superior português*. Matosinhos, Portugal: CIPES.
- Santiago R., Carvallho M., Amaral, A., & Meek, L. (2006). *Changing patterns in the middle management of higher education institutions: The case of Portugal*. Matosinhos, Portugal: CIPES.
- Santos, S. (1995). *Toward a Common Sense: Law, Science and Politics in the Paridgmatic Transintion*. Nova Iorque: Routledge.
- Santos, S. (2005). A Universidade no século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade. *Educação Sociedade e Culturas*, 23, 137-202.
- Sawadago, G. (1995). *The Future Missions and Roles of the African Universities*. Lesotho: Association of African Universities: African Education Working Group on Higher Education.
- Sawyerr, A. (1994) Ghana: Relations between Government and Universities. In G. Neave, & F. Van Vught (Ed.), *Government and Higher Education Relationship Across Three Continents – The Winds of Change*. Exeter: Pergamon Press.
- Schriewer, J. (1996). Sistema mundial y redes de interrelación: La internacionalizacion de la educación y el papel de la investigation comparada. In P. Scott (1995), *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: SHRE/Open University.
- Scott, P. (2000). *Higher Education Reformed*. London: Farmer Press.
- Selltiz, C., et al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: EPU 2a edição.
- Seixas, A. (2001). Políticas educativas para o ensino superior: A globalização neoliberal e a emergência de novas formas de regulação estatal. In S. Steve (Ed.), *Da Crise da Educação à Educação da Crise. Educação e a Transnacionalização dos Mecanismos de Regulação Social*. Porto: Edições Afrontamento.
- Seixas, A. (2003). *Políticas Educativas e Ensino Superior em Portugal – A inevitável presença do Estado*. Coimbra: Quarteto Editora
- Senge, P. (1992). *The fifth discipline: the art and the practice of the learning organization*. Sidney: Random House.
- Serrão, J. (1983). *História das Universidades*. Porto: Lello e Irmãos.
- Serra, C. (2010). *A educação: o grande desafio do quinquénio*. Maputo: Jornal o País, 14 de janeiro de 2010.

- Severino, A. (2009). *Metodologia do Trabalho Científico*. São Paulo: Cortez Editora.
- Sguissardi V., & Silva, J. (1997). *Políticas Públicas para a Educação Superior*. Piracicaba, São Paulo: Editora Unimep.
- Sguissardi V. (2005). Universidade Pública Estatal: Entre o Público e o Privado/Mercantil. *Educação e Sociedade*, 26 (90), 191-222.
- Shipman, A. (1999). *The Market Revolution and its Limits: A price for everything*. New York: Routledge.
- Simão, J., et al. (1998). *Carta Magna da Educação e Formação ao Longo da Vida*. Lisboa: Ministério da Educação e do Trabalho e Solidariedade.
- Simão, J., Santos, S., & Costa, A. (2003). *Ensino Superior: Uma Visão Para a Próxima Década*. Lisboa: Gradiva.
- Sinaques (2007). *Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia de Qualidade do Ensino Superior*. Maputo: Decreto 63/2007 de 11 de dezembro, Boletim da República Nr. 52, I Série, 31 de dezembro.
- Siriasi, N. (1996). A faculdade de Medicina: O contexto da Medicina universitária medieval. In W. Ruegg. (Ed.) *Uma História da Universidade na Europa: As Universidades na Idade Média* (pp. 361-385). Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- Sistema Nacional de Educação (1992). Decreto Nº 6/92 de 6 de maio, *Boletim da República Nº 19, I Série, 6 de maio*. Maputo: MINED
- Slaughter, S., & Leslie L. (1997). *Academic Capitalism: Politics, and the Entrepreneurial University*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic Capitalism and the new economy: Market, states and higher education*. Baltimore: Johns Hopkins University Press. Baltimore
- Slaughter, S., & Rhoades, G. (2008) *Academic Capitalism Knowledge/ Learning Regime*. Vancouver: UBC Press, The University of British Columbia.
- Simit, P., & Cronjé, G. (2002) *Management principles: A contemporary edition for Africa*, Lansdowne, South Africa: Juta, Third Edition.
- Smith, A. (1999). *Inquérito Sobre a Natureza e as causas da Riqueza das Nações*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 4ª edição.
- Snatca (2006). *Manual de Formação*. Maputo: MEC.
- Snatca (2007). MEC, *Estabelecimento de um Quadro para o Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos em IES*. Maputo: MEC.
- Sousa, B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.

- Stiglitz, J. (1999). Knowledge as a global public good. In I. Kaul, I. Grunberg, & M. Stern (Ed.) *Global public goods: international cooperation in the 21st century*. New York: Oxford University.
- Subotzky, G. (2005). The contribution of higher education to reconstructing South African society: opportunities, constraints, and cautionary tales. In G. Jones, McCarney P. McCarney, & M. Skolnik (Ed.) *Creating knowledge, strengthening nations: the changing role of higher education* (pp. 127-154). Toronto, Buffalo, London: University of Toronto Press Incorporated.
- Suleiman, E. (1992). L'État a-t-il un avenir dans une société qui se méfie de lui?. *Revue française d'administration publique*, 6, janvier-mars, 134-138
- Tavares. H. (1993). *Complexos de Alta Tecnologia e Reestruturação do Espaço*. Rio de Janeiro: IPPUR/UFRJ
- Tefarra, D., & Altbach, P. (2003). *African Higher Education: an international reference handbook*. Bloomington, USA: Indiana University Press.
- Thompson, L. (1977). Some problems of Southern African universities. In Van der Merwe & D. Welsh (Ed.), *The Future of Universities in Southern Africa*. Cape Town David Philips.
- Trevizan, M., & Mendes, I. (1983). Sobre a expansão do conhecimento segundo Popper. *Revista Gaúcha de Enfermagem*, 4 (2), 215-221.
- Priority Africa (1990). *Management of Higher Education*. Paris: Unesco
- The African Capacity Building Initiative (1991). *Toward Improved Policy Analysis and Development Management*. Washington D C: World Bank
- The International Bank for Reconstruction and Development (1991). *Educación Superior en los Países en Desarrollo: Peligros y Promesas*. Washington D C: World Bank
- Unesco (1995) *Changement et développement dans l'enseignement supérieur: document d'orientation*. Paris.
- Unesco (1991) *Consultation of Experts on Future Trends and Challenges in Higher Education in Africa*. Paris
- Van Vught, F. (1991). *Autonomy and Accountability, in Government University Relationship*. Kuala Lumpur: Banco Mundial.
- Sunday Times (2010) *Varsities raise the bar for first-year students* South Africa: Sunday Times: 01 August 2010.
- Vaz, A. (2009). *Ensino Superior em Moçambique: Situação Atual, Principais desafios e Perspetivas*. Maputo: Fundação para o Desenvolvimento da Comunidade.

- Verger, J. (1996). Modelos. In W. Ruegg (Ed.), *Uma História da Universidade na Europa: As Universidades na Idade Média* (pp. 33-58). Lisboa: Conselho de Reitores das Universidades Portuguesas, Imprensa Nacional, Casa da Moeda.
- Vieira, S. (2010). *Sobre uma excelente decisão do Ministério da Educação*. Maputo: Jornal Domingo: 30 de maio de 2010.
- Vroeijenstijn, A. (1996) *Melhoria e Responsabilização, Navegando entre Cila e Carídis: Manual de Avaliação Externa da Qualidade no Ensino Superior*. Brasília: Conselho De Reitores das Universidades Brasileiras.
- Wallerstein, I. (2002). A herança da sociologia, a promessa da ciência social: Como o concebemos do mundo o fim. *Ciência Social para o século XXI*, 259-302.
- Walta, G. (1994) *Health Policy: An Introduction to Procees and Power*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- Weber, M. (1999). *Economia e Sociedade – Fundamentos da Sociologia Contemporânea*. Brasília: Editora Universidade de Brasília
- Weiss, P., & Faubert, V. (1995). *Cómo investigar en ciencias sociales*. México: Editorial Trillas.
- Werthein, J., & Cunha, C. (2001). *Políticas de Educação: ideias e ações*. Brasília: Unesco.
- Williams, D. (2000). Reinventing the Proverbs of Government. *Public Administration Review*. 60 (6), 522-534.
- Wyatt. J. (1990). *Commitment to Higher Education*. Buckingham: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Yesufu, M. (1973). *Creating the African University*. Ibadan, Uganda: Oxford University Press.

Anexo 1

PROPOSTA DO QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (Moçambique)

**(Ministério da Educação de Moçambique - Comissão para o
Quadro Nacional de Qualificações (2008)**

(* O Autor da presente tese foi um dos integrantes da Comissão”)

1. INTRODUÇÃO

O mundo global assiste a uma rápida evolução tecnológica e económica que exige uma aprendizagem ajustada aos novos desafios, e a adoção do conceito de “aprendizagem ao longo da vida”. A globalização e a atual evolução tecnológica e económica exigem uma contínua renovação dos conhecimentos, das habilidades e das competências dos cidadãos de modo a enfrentarem a crescente competitividade e a alcançar-se a coesão social.

Mas tudo isto é dificultado pela falta de comunicação e de colaboração entre os organismos de ensino e formação a diferentes níveis. Os obstáculos daí resultantes dificultam o acesso dos cidadãos à educação e à formação, e inviabilizam a conjugação de qualificações obtidas em instituições distintas. Dificultam ainda a mobilidade dos cidadãos no mercado de trabalho, quer a nível interno quer a nível internacional.

Por isso se considera fundamental o aumento da transparência das qualificações e a aprendizagem ao longo da vida, que devem constituir dois dos principais aspetos dos esforços de adaptação dos sistemas educativo e de formação, não apenas às exigências da sociedade do conhecimento, como também à necessidade de um maior nível de qualidade do emprego. Para isso, é imperativa a introdução de instrumentos destinados a garantir a transparência das qualificações.

No âmbito do processo de Bolonha, a União Europeia, a nível do Ensino Superior, tomou medidas significativas com vista à instituição de um quadro global para as qualificações. Com base nos acordos celebrados em Bolonha (1999), em Praga (2001) e em Berlim (2003), os ministros do Ensino Superior de 45 países europeus acordaram (Bergen, 2005) a adoção de um quadro global para as qualificações, que integra indicadores baseados em resultados da aprendizagem relativos aos três ciclos do Ensino Superior, e introduz limites de créditos para o primeiro e segundo destes ciclos. Os ministros assumiram o compromisso de elaborarem quadros nacionais de qualificações no domínio do Ensino Superior, sublinhando a importância de garantir a devida complementaridade no espaço europeu.

A nível da SADC existe uma grande diversidade de sistemas e estabelecimentos de ensino e formação. Esta diversidade deve ser vista como um importante recurso, graças ao qual será possível reagir de forma rápida e eficaz à evolução tecnológica e económica. Mas, o aumento da transparência das qualificações em cada um dos países membros é uma condição prévia indispensável para que esta diversidade possa constituir uma vantagem. O funcionamento isolado dos sistemas e estabelecimentos de ensino e

de formação poderá contribuir para a fragmentação e a criação de obstáculos, em vez de dar aos cidadãos a possibilidade de desenvolverem os seus conhecimentos, habilidades e competências.

Em 1997 os países da SADC aprovaram o Protocolo sobre Educação e Formação, o qual recomenda medidas com vista a harmonizarem-se os sistemas de ensino a nível da região, com o objetivo de facilitar a mobilidade entre os países e encontrarem-se as respostas mais adequadas para o atual processo de globalização. Recentemente, a SADC recomendou a necessidade de cada país criar os três pilares fundamentais para os seus sistemas de ensino, um dos quais é o quadro nacional de qualificações.

Em Moçambique, à medida que nos vamos apercebendo das oportunidades, mas também das fraquezas da economia do conhecimento que emerge, e sobretudo da sociedade de aprendizagem em que vivemos, parece caber ao Ensino Superior a responsabilidade de responder a novas solicitações de criação e circulação do conhecimento.

2. A EVOLUÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

A evolução do Ensino Superior em Moçambique sentiu, nos últimos anos, inquestionavelmente, uma evolução mais quantitativa do que qualitativa.

Esta evolução não ocorreu sempre com regras bem sedimentadas, e, regra geral, as instituições, têm-se assumido cada vez mais como estabelecimentos de tendência mais comercial, e, por isso, mais atentos ao funcionamento do mercado, o que não é, em si, reprovável, desde que sejam salvaguardados os princípios de uma formação sólida e de qualidade, o que não é o caso mais frequente.

2.1 Alguns Aspetos da Atual Lei do Ensino Superior

O atual ensino superior em Moçambique, enquadra-se e integra um sistema global e abrangente que cobre unitariamente todo o seu território. O referido sistema –SNE, considera, na sua estruturação, três grandes grupos, nomeadamente: o ensino pré-escolar; o ensino escolar e; o ensino extraescolar. O ensino superior, juntamente com o ensino geral e o ensino técnico profissional, faz parte do ensino escolar. Todos estes aspetos encontram-se plasmados na Lei n.º 6/92 de 6 de maio, a qual constitui o “chapéu” a partir do qual se disseminam outros quadros legais e os documentos de política, de estratégia e de operacionalidade do ensino superior em Moçambique.

O Sistema Nacional de Educação orienta-se pelo princípio de que a educação é direito e dever de todos os cidadãos; que o Estado organiza e promove o ensino, como parte integrante da ação educativa, nos termos definidos na Constituição da República⁴⁰; que o Estado, no quadro da lei, permite a participação de outras entidades, incluindo comunitárias, cooperativas, empresariais e privadas no processo educativo; e ainda que o ensino público é laico.

O quadro legal, específico para o ensino superior (Lei n.º 5/2003 de 21 de janeiro), incide sobre os aspetos particulares deste nível de ensino, adjuvando princípios e sublinhando objetivos, tratados na lei do Sistema Nacional de Educação.

Os princípios acrescentados são, nomeadamente: democracia e respeito pelos direitos humanos; igualdade e não discriminação; valorização das ideias da pátria, ciência e humanidade; liberdade de criação cultural, artística, científica e tecnológica; participação no desenvolvimento económico, científico, social e cultural do país, da região e do mundo; autonomia administrativa, financeira, patrimonial e científico-pedagógica.

Na realização dos princípios consagrados, o ensino superior persegue os seguintes grandes objetivos: formar nas diferentes áreas de conhecimento, técnicos e cientistas com elevado grau de qualificação; incentivar a investigação científica, tecnológica e cultural como meio de formação, de solução de problemas com relevância para a sociedade e de apoio ao desenvolvimento do país, contribuindo para o património científico da humanidade; assegurar a ligação ao trabalho em todos os setores e ramos de atividade económica e social, como meio de formação técnica e profissional dos estudantes; realizar atividades de extensão, principalmente através da difusão e intercâmbio do conhecimento técnico-científico; realizar ações de atualização dos profissionais graduados pelo ensino superior; desenvolver ações de pós-graduação tendentes ao aperfeiçoamento científico e técnico dos docentes e dos profissionais de nível superior em serviço nos vários ramos e setores de atividade; formar os docentes e cientistas necessários ao funcionamento do ensino e da investigação.

Para além dos objetivos enunciados, *per si*, já bastante exaustivos, a lei moçambicana traça ainda um conjunto de outros objetivos de outra índole, realçando marcadamente a responsabilidade ética e social inerente ao funcionamento e às atividades das IES, mormente: a difusão de valores éticos e deontológicos; a prestação de serviços à comunidade; a promoção de ações de intercâmbio científico, técnico, cultural,

⁴⁰ Artigo 88 da Constituição da República de Moçambique. 1. Na República de Moçambique a educação constitui direito e dever de cada cidadão. 2. O Estado promove a extensão da educação à formação profissional contínua e a igualdade de acesso de todos os cidadãos ao gozo deste direito.

desportivo e artístico, com instituições nacionais e estrangeiras; o reforço da cidadania moçambicana, e da unidade nacional; a criação e promoção nos cidadãos da intelectualidade e do sentido de Estado.

Outro dos aspetos de política para o ensino superior em Moçambique, é a questão da qualificação e dos graus, que merece a atenção desta comissão no âmbito da criação do «Quadro Nacional de Qualificações e Graus» para este subsistema de ensino. Importa portanto, à luz da legislação atual, abordar os graus⁴¹ que podem, atualmente, ser conferidos em Moçambique:

Grau de bacharel – Qualificação com carácter predominantemente académico ou predominantemente profissional que se obtém numa universidade, instituto superior, academia, escola superior ou instituto superior politécnico correspondendo a três anos de estudos a tempo inteiro ou ao número de unidades de créditos académicos equivalentes;

b) Grau de licenciado – Qualificação com carácter predominantemente académico ou predominantemente profissional que se obtém numa universidade, instituto superior, academia, escola superior ou instituto superior politécnico no fim de um ciclo de formação superior, correspondendo a quatro anos de estudos em tempo inteiro ou ao número de unidades de créditos académicos equivalentes incluindo-se nesta contagem o tempo ou número de unidades correspondente ao grau de bacharel;

c) Grau de mestre – Qualificação com carácter predominantemente académico ou predominantemente profissional obtém-se numa universidade ou instituto superior, após o equivalente a dois anos de estudos em tempo inteiro ou unidades de créditos académicos equivalentes, por titulares de uma licenciatura;

d) Grau de doutor - Qualificação com carácter predominantemente académico que se obtém numa universidade, após três a cinco anos de anos de estudos adicionais ou unidades de créditos académicos equivalentes acima do mestrado; dado serem um prolongamento e incorporarem programas de licenciatura, os estudantes podem ingressar diretamente num programa de doutoramento após a conclusão da licenciatura, caso em que o número de anos de estudo ou unidades de créditos académicos equivalentes deve ser equivalente à soma dos anos de mestrado ou unidades de créditos académicos equivalentes mais os que os mestres devem completar para obter o doutoramento.

⁴¹Embora não sejam reconhecidos como Graus, as IES em Moçambique podem realizar formações profissionalizantes distintas de um grau e que conferem uma certificação. As condições de realização dos referidos cursos (que podem ser de pré ou de pós graduação) são da responsabilidade de cada instituição, no âmbito das suas competências legalmente constituídas

2.2 A Situação Atual

Entre nós, as IES's, independentemente da sua natureza jurídica, deixaram-se condicionar pela lógica mercantilista, esquecendo-se que uma instituição de ensino superior, sendo o resultado de tradições culturais e científicas e tendo por missão a educação e formação de cidadãos ao longo da vida, é um centro onde, de forma crítica, se produz e transmite a cultura através do ensino e da investigação.

Esta expansão quantitativa e as transformações qualitativas, aliadas à falta de um quadro de qualificações completo e transparente, deixaram um sistema de ensino com múltiplas vocações e direções, à procura de uma identidade própria. A incapacidade do sistema de repensar-se a si próprio deixou-o particularmente vulnerável a influências externas, situação que a harmonização regional poderá agravar.

O nosso sistema de Ensino Superior passou de 2.500 estudantes em 1975 para 28.298 em 2005. Em apenas uma década, o número de estudantes passou de 3.750, em 1990, para 11.834, em 1999⁴², o que representa um crescimento muito acelerado da população estudantil. Este crescimento esteve repartido entre o Ensino Superior Universitário e o Politécnico. Para ele contribuiu também a expansão das instituições de ensino privadas, a partir de 1996. Entre as instituições públicas e as privadas surgiu uma dicotomia de modelos de ensino, pois as primeiras procuram privilegiar o modelo *research university*, e as segundas têm dado preferência ao modelo *teaching university*.

O número de IES cresceu mais de quatro vezes em praticamente uma década: de 6, em 1997/8, passou para 27, em 2008. As IES's dividem-se em públicas (52%) e privadas (48%). Existem no país, legalmente autorizadas, aproximadamente 27 IES's, com designações que vão desde universidades e academias a institutos e escolas superiores, assim distribuídas:

* Universidades	9
* Institutos Superiores (inclui Politécnicos)	14
* Escolas Superiores	2
* Academias	2

É de notar que há IES's que albergam no seu seio unidades com estas designações; ou seja, há já universidades que têm como unidades orgânicas, além de faculdades, institutos, escolas e também centros de formação.

Começam a surgir em Moçambique IES das mais diversas tonalidades, que se autodefinem, não tanto por missão mas por mera designação, podendo delas

⁴²

Dados do *Mozambique-National Human Development Report 2000*.

distinguiam-se as instituições de carácter <<formativo ou cultural>>, mais generalistas, as <<técnicas>>, que pressupõem formações de natureza mais tecnológica, as de <<vocação empresarial>> (gestão) e as de orientação claramente <<profissionalizante>> (professores, transportes, funcionalismo público, politécnicos). Há ainda as de vocação específica como são os casos da Academia Militar e da Academia de Ciências Policiais.

Mais de 50% das IES's encontram-se sedeadas em Maputo. Na zona Centro estão sedeadas 4 IES's: UCM e UNIPIAGET na Beira, e institutos politécnicos em Manica e Tete. Na zona Norte têm a sua sede 3 IES's: AM, UNILÚRIO e UMBM. Algumas instituições expandiram-se através de polos ou extensões para outras províncias; a UEM, a UP e UCM têm delegações em várias províncias, a Politécnica tem polos em Quelimane, Nampula e Niassa; a UMBM e a USTM têm uma extensão em Inhambane e Xai-Xai, respetivamente.

A generalidade das IES's está habilitada a ministrar cursos de graduação (bacharelatos e/ou licenciaturas), e em algumas são ministradas pós-graduações a nível de mestrado e doutoramento. Em algumas destas pós-graduações é ainda predominante a participação de instituições estrangeiras, tornando as instituições nacionais em meras hospedeiras dos mestrados e pós-graduações. Outras instituições possuem já uma capacidade institucional e académica que lhes permite organizar mestrados e pós-graduações com predominância de quadros académicos nacionais qualificados e recursos próprios. A UEM é a única instituição com capacidade de ministrar doutoramentos.

Em algumas das IES's, como a UP, o ISCTEM e a Politécnica, os cursos são bietápicos, com bacharelatos de 3 anos, aos quais se segue 1 ano de licenciatura. Em outras coexistem cursos de Licenciatura (4 anos) com alguns cursos de Bacharelato (3 anos). Há ainda outras onde só são ministrados cursos de Licenciatura de 4 anos. Apenas o ISET e o ISDB ministram somente cursos de Bacharelato.

Na maioria dos casos onde existem o bacharelato e a licenciatura, os graduados bacharéis não interrompem a formação, seguindo imediatamente para a licenciatura.

2.3 Alguns Considerandos

Tomando como base a quantidade de IES's existente, a variedade de cursos ministrados em todas elas e a forma como estão estruturadas as atividades académicas e curriculares em geral, tornam-se relevantes algumas observações:

Desequilíbrio acentuado entre o número de IES e as instituições de ensino médio, especialmente as de ensino técnico-profissional;

Enorme diversidade de designações dos cursos existentes numa mesma área;

Ausência de um relacionamento adequado entre ensino e investigação, e entre ensino e mercado de trabalho;

A questão do corpo docente das IES's como um dos maiores fatores críticos que atualmente vive o Ensino Superior, pela conjunção de três importantes ordens de razões:

a) baixa qualidade do corpo docente em grande número de instituições, devida ao reduzido número de docentes com qualificações adequadas a uma IES;

b) excessiva utilização de docentes de formação recente e/ou de baixa qualificação pedagógico - científica na regência de disciplinas;

c) excessivo número de docentes que prestam serviço docente em múltiplas instituições (o fenómeno dos afamados <<turbo - docentes>>), numa partilha de recursos que não é desejável e só contribui para o decréscimo da qualidade do ensino;

Instituições a oferecerem cursos pouco exigentes tanto em termos de qualidade como de recursos disponíveis;

Existência de cursos com a mesma designação em instituições distintas mas sem ou com fraca correspondência em termos de conteúdos;

Designação de cursos e programas indiciando conteúdos que nem sempre condizem com a sua organização curricular (desajustamento entre designações, conteúdos e objetivos);

Deturpação de missão por parte de algumas instituições que funcionam sem respeitar a vocação para que foram criadas;

Profusão de cursos de relevância socioeconómica ou cultural discutível, com designações desajustadas, dando por vezes a imagem de uma <<marketização>> que antes deve caracterizar produtos e atividades de tipo mercantil;

Escassez ou deficiência de recursos materiais, incluindo instalações, laboratórios, bibliotecas, etc., quantitativa e qualitativamente desajustadas à condição de instituição de ensino superior;

Instituições de vocação politécnica ou profissionalizante investindo em cursos de que já se ocupam outras com maior vocação para esse tipo de cursos.

Tudo isto contribuiu para que assistíssemos ao progressivo decréscimo da qualidade da aprendizagem e formação no Ensino Superior.

3. QUADRO NACIONAL DE QUALIFICAÇÕES DO ENSINO SUPERIOR (QNQ-ES)

Num contexto de grande volatilidade de uma sociedade e economia em mudança acelerada, e em que há segmentos da sociedade que começam a apresentar características que se aproximam das dos países mais desenvolvidos, há que concluir que o sistema continuará a ter que se expandir e diversificar para fazer face às necessidades quantitativas e qualitativas do futuro. A análise tem de considerar a necessidade de abarcar uma população cada vez mais extensa e diversificada, as voláteis solicitações da sociedade e de um mercado de trabalho também volátil e caracterizado por enormes incertezas.

Isto significa que, a nível nacional, é necessário fazer uma reforma profunda do Ensino Superior norteada por três pilares fundamentais que serão o garante da transparência das qualificações (Quadro Nacional de Qualificações), da qualidade e acreditação dos graus conferidos (Sistema Nacional de Avaliação da Qualidade e Acreditação) e da mobilidade de docentes, investigadores e estudantes (Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos).

A reforma/reestruturação do Ensino Superior em Moçambique impõe-se pela necessidade de o País responder aos desafios da integração e da competitividade. A reestruturação implica que se proceda a uma harmonização do nosso sistema de ensino com os dos países da SADC, condicionada aos seguintes princípios:

- Promover a garantia da qualidade para responder à competitividade;

- Desenvolver a excelência do ensino superior;

- Desenvolver competências capazes de responder às necessidades de desenvolvimento nacional e regional;

- Permitir a mobilidade nacional e internacional de estudantes e docentes.

O processo de harmonização regional deve ser antecedido de todo um trabalho de harmonização, a nível nacional, de currículos, programas e procedimentos.

Qualquer processo que conduza à reestruturação do ensino superior deve, num horizonte temporal de pelo menos 10 anos, ter os seguintes objetivos:

- Adotar um sistema de graus flexível, compreensível e comparável;

- Estruturar o sistema em três ciclos;

- Consolidar um sistema de créditos que permita a acumulação de saberes numa perspetiva de <<formação ao longo da vida>>;

Enquadrar, numa perspetiva de harmonização, o sistema de avaliação com os de outros países da região, visando o estabelecimento de critérios e metodologias comparáveis;

Promover a transparência na certificação das habilitações e nos graus atribuídos;

Promover a mobilidade, interna e internacionalmente, de estudantes, professores e investigadores.

A reforma/reestruturação do Ensino Superior deve procurar identificar os pontos de convergência a nível nacional e regional/internacional, de forma a se evitarem disparidades comparativamente a situações prevalecentes em outros países mais avançados, sob o risco de os nossos graduados perderem competitividade no mercado de trabalho.

Um Quadro Nacional de Qualificações do Ensino Superior (QNQ-ES) pode ser definido como um instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios específicos ao Ensino Superior. Visa integrar e coordenar as diferentes instituições e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade.

O QNQ-ES deve enquadrar-se no Sistema Nacional de Qualificações (SNQ), o qual deve incluir todos os aspetos da atividade relacionada com o reconhecimento da aprendizagem e outros mecanismos que conjuguem o ensino e a formação, de todos os níveis, com o mercado de trabalho e a sociedade. Do SNQ decorre a elaboração e aplicação de disposições e processos institucionais relativos à garantia de qualidade, à avaliação e à atribuição de qualificações. Um sistema nacional de qualificações pode ser composto de diversos subsistemas, cada um com o seu quadro de qualificações.

Assim, o QNQ-ES, integrando o Sistema Nacional de Qualificações e Graus, um instrumento de política para o Ensino Superior em Moçambique, constitui um dos pilares da reforma em curso. Tanto o «Sistema Nacional de Avaliação, Acreditação e Garantia da Qualidade» como o «Sistema de Acumulação e Transferência de Créditos» só poderão ter sentido e aplicabilidade efetiva num Quadro Nacional de Qualificações claro, bem definido e estruturado.

Um QNQ-ES tem a importância de estabelecer uma maior coerência do subsistema do Ensino Superior em Moçambique, facilitando a compreensão e a articulação das diferentes qualificações, num sistema uniforme e harmonizado, mas ao mesmo tempo flexível, o necessário para responder aos ditames da sociedade, do conhecimento e das exigências profissionais e do mercado.

Deve, portanto, estabelecer parâmetros e critérios comuns para o desenho das qualificações e facilitar a comparabilidade das mesmas através do subsistema de Ensino Superior. Tais critérios e parâmetros comuns não devem, porém, ser motivo para coartar a iniciativa das IES (IES's). Pelo contrário, devem ser capazes de encorajar a diversidade de programas e a inovação, no quadro de um largo espectro autonómico das instituições que, cumprindo com as suas diferentes visões, missões e planos, possuem ofertas educacionais e formativas que vão ao encontro das necessidades do seu público-alvo.

Entretanto, importa também explicitar o escopo da aplicação do QNQ-ES nos diferentes tipos de IES's, no quadro de uma política nacional de desenvolvimento do Ensino Superior nas suas diversas vertentes e especializações.

O QNQ-ES deve proporcionar também uma clara compreensão pública sobre o significado das qualificações e o que elas representam em termos de competências atingidas nos diferentes níveis e graus.

Uma outra razão importante para a definição de um QNQ-ES centra-se na necessidade de harmonizar os sistemas dos países membros da SADC, numa perspetiva de maior mobilidade, empregabilidade e competitividade a nível da região. Mesmo tendo a consciência de que não se pode fugir a esta transnacionalidade, devemos ter a preocupação de fazer refletir no QNQ-ES as necessidades e características sociais e económicas do nosso País, num exercício sempre difícil de equilíbrio, mas absolutamente necessário.

Assim, um «Quadro Nacional de Qualificações» do Ensino Superior deve apoiar-se em quatro princípios fundamentais, a saber: <<resultados da aprendizagem>>, <<conhecimentos>>, <<habilidades>> e <<competências>>.

4. CICLOS DE FORMAÇÃO E GRAUS ACADÉMICOS

O QNQ-ES é formado por um conjunto de ciclos e graus que constituirão ponto de referência para as autoridades responsáveis pela educação e pela formação superior.

A descrição dos ciclos e dos graus de referência baseia-se nos resultados da aprendizagem, os quais são definidos em termos de conhecimentos, nível de compreensão, habilidades e competências adquiridas após a conclusão do processo de aprendizagem de um ciclo.

A incidência nos resultados da aprendizagem permite comparar as qualificações de acordo com o seu conteúdo e o seu perfil, e não com os métodos de ensino. Por isso, o

QNQ-ES define os resultados da aprendizagem através da combinação de conhecimentos, habilidades e competências.

O equilíbrio entre estes elementos varia consoante as qualificações aos diferentes níveis, incluindo as qualificações académicas e profissionais. O recurso aos resultados da aprendizagem também facilita a validação dos conhecimentos e competências que se realizam fora dos estabelecimentos de ensino e formação formais, os quais são reconhecidos, em geral, como elemento fundamental da «aprendizagem ao longo da vida».

Na construção de uma estrutura de ciclos e graus académicos, é importante previamente definir com clareza objetivos, estratégias e princípios, tendo sempre presente a flexibilidade e a diversidade de formações.

O primeiro objetivo a ter em mente deve ser o de simplificar a estrutura de graus sem pôr em causa a diversidade de formações. Isso deve ser feito em função de grandes áreas de conhecimento, por forma a criarem-se convergências quanto aos objetivos de formação.

Há também que ter-se presente a questão dos títulos e creditações profissionais, em articulação, indispensável, com as associações sócio-profissionais e empresariais, parceiros incontornáveis nestas questões.

A designação dos graus não é, em si mesma, uma questão importante, havendo, no entanto, que ter em conta a sua valorização pela sociedade. O mais importante é a definição de um sistema de graus que seja facilmente compreensível e comparável, não apenas a nível interno/nacional mas também a nível regional/internacional.

4.1. Duração, qualidade e transparência

A tendência hoje generalizada é a de reduzir o tempo de estudos, sobretudo nas formações iniciais. Mas, onde isso tem sido levado a cabo, a redução é feita a partir do pressuposto que o ensino a montante confere os conhecimentos que vão permitir atingir, com qualidade, os objetivos e competências definidos para a primeira etapa da formação superior.

No caso concreto de Moçambique, qualquer reforma do Ensino Superior deve levar em consideração as condições do ensino a montante e dos conhecimentos e competências que se pretende que os graduados possuam para, a partir daí se decidir qual a duração necessária.

Ao referirmo-nos a um quadro de qualificações importa ter previamente em conta o conceito de avaliação que pode ser definido como o resultado formal de um processo de

avaliação e validação obtido quando um órgão ou entidade competente decide que uma pessoa alcançou um resultado de aprendizagem de acordo com as exigências definidas.

Associado ao conceito de qualificação está também o conceito de transparência, o qual pode entender-se como o grau em que é possível identificar e comparar o valor das qualificações no mercado de trabalho, na educação e formação, e num contexto social mais amplo. O que parece absolutamente certo é que a transparência deva ser entendida como uma condição prévia indispensável para o reconhecimento dos resultados da aprendizagem que deram origem às qualificações.

Por isso se considera que a avaliação e a transparência das qualificações são fundamentais por, entre outras, as seguintes razões:

- Permitem que cada cidadão avalie o valor relativo das qualificações;

- Constituem requisito prévio para a transferência e acumulação de créditos;

- Aumentam a capacidade de os empregadores avaliarem o perfil, o conteúdo e a pertinência das qualificações disponibilizadas no mercado de trabalho;

- Permitem às instituições de ensino e formação comparar o perfil e o conteúdo das suas próprias ofertas com as de outros prestadores do setor, e, desse modo, aferir melhor da qualidade da formação.

4.2. Ciclos de formação

Entende-se por Ciclo de Formação um período de aprendizagem no qual se desenvolvem determinados conhecimentos, habilidades e competências e cujo volume de trabalho confere um conjunto de créditos académicos.

No que respeita aos ciclos de formação, nas atuais condições e numa perspetiva de melhor enquadramento dos graduados do Ensino Superior no mercado de trabalho, será aconselhável, para efeitos do quadro nacional de qualificações, considerar 3 ciclos distintos de formação, correspondentes a outros tantos graus. Cada ciclo corresponde a uma etapa de formação terminal. O acesso a cada Ciclo obedece a critérios e requisitos previamente definidos.

1º CICLO

Corresponde à primeira etapa da formação superior, com um mínimo de 600 créditos (SNATCA), correspondendo a uma duração formal de 8 semestres.

O primeiro ciclo de formação visa a obtenção de um grau académico designado por <<Licenciatura>>. Esta designação corresponde ao «Bachelor Honours Degree» utilizado nos países anglo-saxónicos da região, que tem uma duração formal de 4 anos.

Convém reter a ideia de que o 1º ciclo de estudos deve corresponder sempre à concessão de um grau que seja relevante para o mercado de trabalho como qualificação de nível profissional adequado. Ao diploma de qualificação deve ser anexada uma informação qualitativa do graduado.

Tem por finalidade a preparação de quadros qualificados para o mercado que demonstrem:

capacidade de problematização;

domínio das noções operatórias fundamentais da respetiva área científica;

iii) habilidades de conceber e desenvolver soluções ajustadas à realidade social e profissional, aplicando abordagens metodológicas próprias.

Ao adquirir este grau, o estudante ganha conhecimentos abrangentes, mais ou menos especializados, teóricos e factuais, numa determinada área de estudos ou de trabalho, e consciência dos limites desses conhecimentos.

Adquire também uma gama abrangente de habilidades cognitivas e práticas necessárias para conceber soluções criativas para problemas abstratos. Além disso, está apto a gerir e supervisionar em contextos de estudo ou de trabalho imprevisíveis, e a rever e desenvolver o seu desempenho e de terceiros.

Está ainda capaz de gerir atividades ou projetos técnicos ou profissionais e de assumir responsabilidades em matéria de gestão do desenvolvimento profissional individual e coletivo.

Deve estar apto a agir com níveis elevados de ética na vida pessoal e profissional.

2º CICLO

Segunda etapa da formação superior, com um mínimo de 225 ou de 300 créditos (SNATCA), respetivamente para as formações profissionalizantes e para as formações académicas, correspondendo a uma duração formal de 3 ou 4 semestres.

Esta formação confere, em geral, o grau de <<Mestre>> numa área científica. Corresponde a uma especialização académica (Mestre em) ou profissionalizante (Mestre em ...), sendo esta última extensiva ao Ensino Superior Politécnico.

A formação de 2º ciclo visa a preparação de profissionais de alto nível tanto para o ensino como para o mercado.

Para a sua conclusão é, normalmente, exigida a apresentação de uma dissertação para o caso do Mestrado académico e de um projeto para o caso do mestrado profissionalizante.

Este ciclo de formação visa preparar quadros de alto nível para a economia, instituições governamentais e estabelecimentos de ensino e pesquisa.

Neste ciclo pretende-se desenvolver e aprofundar a preparação obtida nos cursos de graduação, desenvolvendo já a capacidade de investigação e poder criador.

O graduado adquire conhecimentos altamente especializados e avançados numa determinada área do saber ou do trabalho, que sustentam a capacidade de reflexão original e consciência crítica das questões relativas aos conhecimentos numa área e nas interligações entre diferentes áreas.

Adquire também habilidades para a resolução de problemas em matéria de investigação e/ou inovação, para desenvolver novos conhecimentos e procedimentos e integrar os conhecimentos de diferentes áreas. Está também capaz de gerir e transformar contextos de estudo ou de trabalho complexos, imprevisíveis e que exigem abordagens estratégicas novas. Deve ainda estar capaz de assumir responsabilidades de forma a contribuir para os conhecimentos e as práticas profissionais e/ou rever o desempenho estratégico de equipas.

No campo da pesquisa/investigação, a sua realização deve demonstrar o domínio de uma metodologia. A formação a este nível deve já capacitar para trabalho de investigação independente, devendo essa investigação traduzir uma contribuição para o desenvolvimento de estudos da respetiva área.

O acesso a este ciclo deve ser estabelecido por critérios e requisitos próprios a definir pelas IES's, e nunca entendida como uma progressão automática.

3º CICLO

A duração deste ciclo de estudos pode ser variável mas nunca inferior a 6 semestres, correspondendo ao mínimo de 450 créditos (SNATCA).

Confere o grau de <<Doutor>>, que pode ser atribuído por IES's que para tal tenham sido credenciadas, depois de satisfeitos os requisitos para tal efeito. Esta credenciação é conferida pelo Ministério de tutela, com o parecer do órgão que supervisiona o QNQ-ES.

Esta formação também faz parte das chamadas pós-graduações *stricto sensu* e visa a preparação e a qualificação académica mais elevada dos quadros das IES.

Neste Ciclo pretende-se desenvolver e aprofundar a um nível elevado a capacidade de investigação e inovação. Tem como objetivo a formação de docentes e investigadores

de alto nível para estabelecimentos de ensino superior, centros de pesquisa/investigação e empresas/instituições.

Com esta formação, o graduado adquire conhecimentos de ponta na vanguarda de uma área de estudo ou de trabalho e na interligação entre áreas. Adquire também habilidades e técnicas das mais avançadas e especializadas, incluindo capacidades de síntese e de avaliação, necessárias para a resolução de problemas críticos na área da investigação e/ou da inovação, ou para o alargamento e a redefinição dos conhecimentos ou das práticas profissionais existentes.

Os graduados devem possuir um alto sentido de autoridade, inovação, autonomia, integridade científica e profissional, e comprometer-se com o desenvolvimento de novas ideias, processos e matérias de investigação, em contextos de estudo ou de trabalho. A pesquisa/investigação deve demonstrar uma real contribuição para o desenvolvimento de estudos da respetiva área.

Além de fornecer uma base sólida e conhecimentos amplos no campo do trabalho científico, este Ciclo deve formar para a independência de julgamento, de iniciativa, de originalidade e espírito crítico, ou seja, capacitar para trabalhar como investigador independente.

Em síntese, o grau de doutoramento deve comprovar:

uma contribuição inovadora e original para o progresso do conhecimento;

um alto nível cultural numa determinada área do conhecimento;

aptidão para realizar trabalho científico independente

O acesso a este ciclo deve ser estabelecido por critérios e requisitos próprios a definir pelas IES's, e nunca entendida como uma progressão automática.

5. FORMAÇÕES DE CURTA DURAÇÃO

Trata-se de cursos conducentes a <<certificado>> (1º ciclo) e <<diploma>> (2º ciclo), mas não a grau. Com relevância profissional, podem permitir acumular créditos para prosseguir estudos em IES. São normalmente cursos que visam adquirir uma qualificação profissionalizante e/ou vocacional.

5.1 Certificados

Podem ser de dois tipos: Certificado “A” e Certificado “B”

São formações de curta duração conducentes à obtenção de um certificado, mas não a grau, que decorrem em qualquer IES. Devem ter relevância profissional e podem ser creditáveis para prosseguimento de estudos (Ex.: cursos de certificação tecnológica...).

Podem coexistir com formações de cariz mais científico e cultural. Têm caráter mais profissionalizante e, por isso, com relevância para o mercado de trabalho. São formações de espectro mais largo, requerem conhecimentos e técnicas muito específicas, embora não deixe de ser uma formação científica com vista à aquisição de capacidades, atitudes e valores.

Podem ser creditáveis para continuação de estudos em cursos que conduzem a grau académico.

Ao Certificado “B” corresponde, em geral, uma acumulação mínima de 100 créditos (SNATCA). Ao Certificado “A” corresponde, em geral, uma acumulação mínima de 150 créditos (SNATCA).

Os certificados visam:

Proporcionar habilidades técnicas e profissionais e aquisição de competências relevantes para o desempenho de tarefas e funções de responsabilidade;

Desenvolver e reforçar competências técnicas e profissionais numa determinada área científica;

Dar resposta às necessidades permanentes de formação de quadros e técnicos das diversas áreas científicas e profissionais;

Atualizar saberes em domínios específicos;

Capacitar para o desempenho de funções técnicas de âmbito específico nos vários setores da atividade económica e social

5.2 Diploma de Especialização

São formações de pós-graduação, que decorrem no âmbito do 2º ciclo, não conducentes a grau.

Têm duração variável, mas nunca inferior a 150 créditos (SNATCA), numa perspetiva de formação especializada ao longo da vida. Podem ser creditáveis para eventual aquisição de grau por acumulação de créditos (Ex.: cursos avançados de especialização...)

São caracterizados por altos critérios de qualidade e conferem um Diploma de Especialização.

Esta formação tem por finalidade:

Proporcionar habilidades técnicas e profissionais avançadas e aquisição de competências relevantes para o desempenho de tarefas e funções de responsabilidade;

Desenvolver e reforçar competências técnicas e profissionais numa determinada área científica;

Proporcionar atualização e especialização contínua face às permanentes e complexas mutações técnicas, económicas, sociais e culturais;

Dar resposta às necessidades permanentes de formação de quadros e técnicos de alta qualidade nas diversas áreas científicas e profissionais;

Melhorar as competências para o desempenho de funções técnicas ou de consultoria em diferentes áreas;

Desenvolver capacidades técnicas e profissionais e espírito de iniciativa, qualificando para a inovação e transformação das organizações;

Atualizar e aprofundar saberes em domínios específicos;

Capacitar para o desempenho de funções técnicas de âmbito alargado nos vários setores da atividade económica e social.

6. ÓRGÃO DE IMPLEMENTAÇÃO E SUPERVISÃO DO QNQ-ES

A supervisão e o controle do QNQ-ES são garantidos pelo Conselho Nacional de Avaliação de Qualidade (CNAQ), uma instituição de direito público, dotada de personalidade jurídica e autonomia técnica administrativa, tutelada pelo Ministério que superintende o setor do Ensino Superior.

Pelas suas características, o CNAQ tem sobre si funções que se traduzem em exercício de autoridade pública sobre as IES (IES), o que lhe garante a dignidade institucional compatível e à altura das funções e tarefas a serem desempenhadas no âmbito do QNQ-ES, designadamente:

Supervisionar e controlar a implementação do QNQ-ES.

Formular e publicar os critérios para o registo das qualificações.

Registar e assegurar a conformidade das qualificações.

Validar as qualificações atribuídas ao nível do ES.

Aconselhar o Ministério que superintende o ES sobre todas as questões relacionadas com as qualificações e o respetivo quadro.

7. PERÍODO DE TRANSIÇÃO

O Quadro de Qualificações para o Ensino Superior entra em vigor em 2009. A sua implementação é gradual, e decorrerá ao longo de um período de transição de 5 anos (2009-2013), para que as instituições se preparem e acomodem às reformas em curso no Ensino Superior.

Durante este período de transição as instituições devem desenvolver as ações necessárias para a introdução do QNQ-ES em articulação com a introdução do Sistema Nacional de Acumulação e Transferência de Créditos Académicos (SNATCA) e o Sistema de Avaliação de Qualidade e Acreditação das instituições e cursos do ensino superior. Igualmente devem ser levados a cabo os ajustamentos das qualificações atuais, por forma a enquadrá-las nas reformas em curso.

GLOSSÁRIO DE TERMOS E EXPRESSÕES

Avaliação da aprendizagem

É o resultado formal de um processo de avaliação e validação obtido quando um órgão ou entidade competente decide que uma pessoa alcançou um resultado de aprendizagem de acordo com as exigências definidas.

Certificado

Qualificação conferida e relativa à conclusão com êxito de um curso ou programa de estudo.

Certificação

Reconhecimento formal de realização com êxito de um conjunto definido de resultados.

Ciclo de Formação

Período de aprendizagem que, através da acumulação de um conjunto de créditos académicos confere determinados conhecimentos, aptidões e competências.

Competências

Capacidade de realizar tarefas e cumprir obrigações dentro do padrão de desempenho esperado numa qualquer atividade ou profissão.

São também capacidades mas remetem para a utilização do conhecimento, das habilidades e das competências sociais e metodológicas em situações profissionais ou em contextos de estudo. As competências devem estar definidas em termos de responsabilidade e autonomia.

Conhecimento

O resultado da assimilação de informação através do processo de aprendizagem, e podem ser definidos em teóricos e/ou factuais.

Crédito académico

Valor numérico que se anexa a uma unidade de curso (disciplina), caso a mesma seja concluída com êxito

Reconhecimento de satisfazer os requisitos de uma unidade de competência quer através de estudos anteriores (transferência de créditos) ou através de experiência de trabalho o de vida (aprendizagens anteriores).

Crítérios de Admissão

Requisitos para admissão num determinado curso ou programa (qualificações académicas; conhecimentos; habilidades; experiência; competências).

Diploma

Qualificação atribuída no Ensino Superior e na Formação Profissional.

Educação não formal

Educação/formação/aprendizagem organizada fora do sistema formal de educação.

Equivalência

Reconhecimento concedido a um estudante feito com base em qualificações e/ou aprendizagens anteriores.

Grau

Qualificação conferida por IES à conclusão com êxito de um curso ou programa de estudos.

Habilidades

São as capacidades de aplicar os conhecimentos e utilizar os recursos adquiridos para concluir tarefas e solucionar problemas. São em geral descritas como cognitivas (utilização do pensamento lógico, intuitivo e criativo) e práticas (implica destreza manual e o recurso a métodos, materiais, ferramentas e instrumentos).

Licenciatura

Qualificação conferida no Ensino Superior à conclusão com êxito do 1º ciclo de estudos ou curso.

Módulo

Unidade de educação ou formação que pode ser concluída individualmente ou como parte de um curso. Podem resultar na realização de uma ou mais unidades de competência.

Nível

Por nível de formação entende-se a etapa de progressão de um estudante durante a sua formação, correspondendo em geral a um ano de formação. [Ex.: o 1o ano corresponde ao primeiro nível, o 2o ano corresponde ao segundo nível, e por aí fora].

Etapa progressiva de competência ou realização.

Quadro Nacional de Qualificações (QNQ)

Pode ser definido como um instrumento concebido para a classificação de qualificações segundo um conjunto de critérios específicos ao Ensino Superior.

Visa integrar e coordenar as diferentes instituições e melhorar a transparência, o acesso, a progressão e a qualidade das qualificações em relação ao mercado de trabalho e à sociedade.

Qualificação

Reconhecimento formal da obtenção dos requisitos num dado nível.

Resultado da aprendizagem

Enunciado dos conhecimentos, do nível de compreensão e das habilidades do estudante aquando da conclusão do processo de aprendizagem, descrito em termos de conhecimentos, habilidades e competências.

As competências que se espera que os estudantes tenham adquirido ao concluírem com êxito (com base em métodos de exame apropriados) programas de estudo ou disciplinas específicas.

Sistema Nacional de Qualificações (SNQ)

Conjunto dos aspetos da atividade científico-pedagógica relacionados com o reconhecimento da aprendizagem e outros mecanismos que conjuguem o ensino e a formação, de todos os níveis, com o mercado de trabalho e a sociedade.

Transferência de Crédito

Concessão da categoria ou crédito, por unidades de competência, por uma instituição de formação a estudantes provenientes de outras instituições ou, de outros cursos dentro da mesma instituição.

Transparência

Grau em que é possível identificar e comparar o valor das qualificações no mercado de trabalho, na educação e formação, e num contexto social mais amplo. O que parece absolutamente certo é que a transparência deva ser entendida como uma condição prévia indispensável para o reconhecimento dos resultados da aprendizagem que deram origem às qualificações

Maputo, 30 de junho de 2008

A CDQNNQ

Anexo 2

Moçambique

Enquadramento do País

Para um melhor conhecimento e contextualização do país, importa apresentar, de forma resumida, o enquadramento geográfico de Moçambique, seus principais índices económicos e características linguísticas. Para isso, a nossa fonte principal de recolha de dados foi, em março de 2008, o portal do Governo de Moçambique, mais propriamente através do Instituto Nacional de Estatística de Moçambique – INE.

Moçambique está localizado na costa oriental da África Austral. É banhado a leste pelo Oceano Índico, tendo como fronteiras a oeste de norte para sul, o Malawi, a Zâmbia, o Zimbabwe, a Suazilândia e a África do Sul, delimitando este último país, a sua fronteira sul. A norte faz fronteira com a Tanzânia de quem está separado pelo rio Rovuma. A sua área total é de 799.380 Km², sendo 786.380 Km² de terra firme e 13.000 Km² de águas interiores. A sua população total é de 20.530.714 habitantes (censo de 2007), sendo 9.842.760 homens e 10.524.035 mulheres. O seu clima é intertropical, a sua capital é a cidade de Maputo, situada quase no extremo sul do país e a língua oficial é o português tida também como a língua da unidade nacional, embora não seja a língua materna da maior parte da população. São faladas em Moçambique mais de vinte línguas das quais se destacam as seguintes: Emakwa, Swali, Mwani, Jaua, Xinyanja, Ekoti, Shimakonde, Elomwe, Echuwabo, Shona, Cisená, Lolo, Ciniyungwe, Cindau, Ciwutewe, Cimanica, Xitshwa, Xichanga, Gitonga, Txixipi, Xironga.

Como indicadores macro-económicos importa reter o crescimento de 8,5% em 2006 e de cerca de 10% no último trimestre de 2007, de acordo com os dados disponíveis. Igualmente o PIB a preço de mercado em 2006, (constantes) é de cerca de 140,845,535.5 (10³ MT).

Já os indicadores sociais, embora em alguns casos tenham melhorado, revelam-nos números preocupantes. Deste modo, a taxa de analfabetismo cifra-se em 53%, a esperança de vida ao nascer (anos) é de 47.1, a taxa de natalidade (per 1 000) é de 40.5, enquanto a taxa de mortalidade, também (per 1 000), é de 16.4. A mortalidade infantil, situa-se (per 1 000), em 107.9.

É importante também conhecer a divisão territorial do país e as províncias que constituem Moçambique (abaixo o mapa indicativo). Embora não fazendo parte da formação recolhida, através da fonte atrás citada, consideramos que seria importante o conhecimento sobre a distribuição populacional, fator importante na análise relacional da rede de IES existentes, bem como o seu potencial crescimento.



Anexo 3

Breve Historial do Ensino Superior em Moçambique

O Ensino Superior em Moçambique data desde o ano de 1962, quando pelo decreto 44.530 de 21 de agosto foram criados os Estudos Gerais Universitários de Moçambique (EGUM), como resposta às críticas dos movimentos nacionalistas das colónias portuguesas, acusando-a de nada fazer pelo desenvolvimento dos povos das colónias. Pelo decreto-lei 43799 de dezembro de 1968 do Conselho de Ministros, foi criada a Universidade de Lourenço Marques (ULM). Como resultado das profundas transformações político-sociais decorrentes da ascensão do país à independência, a universidade de Lourenço Marques (ULM) foi transformada na universidade Eduardo Mondlane (UEM), com uma população estudantil inicial de cerca de 2.400 estudantes nos diferentes cursos universitários então lecionados. Na década de 80 funcionou na UEM a Faculdade para Combatentes e Trabalhadores de Vanguarda (FACOTRAV).

Em 1985 foi criado por despacho Ministerial nº 73/85 do Ministério da Educação o Instituto Superior Pedagógico (ISP) pela necessidade de elevação do nível de entrada dos estudantes e do aumento de duração dos cursos, para além de que, dado o seu tamanho, ela se tornaria incomportável dentro da UEM. O ISP que em 1995 foi transformado em Universidade Pedagógica, estabelecendo-se assim a segunda Universidade Pública do país.

A seguir à criação do ISP, foi criado pelo Decreto 1/86 de 5 de fevereiro o Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI) vocacionado para a formação de quadros para as áreas de relações internacionais e diplomacia.

Com o crescimento da população estudantil do ensino superior é publicado em 1991 o diploma ministerial que institui os exames de admissão ao ensino superior e em 1993 é aprovada pela Assembleia Popular a Lei do ensino superior, criando assim o quadro legal para a aprovação dos estatutos orgânicos de cada instituição, e para a instituição do Conselho Nacional do Ensino Superior - CNES.

A introdução da economia de mercado em 1987 coloca novos atores no cenário sócio-económico e cultural, designadamente o setor privado e a sociedade civil. É neste quadro que se cria o espaço legal que permite a intervenção do setor privado no ensino superior, através da lei nº 1/93, de 24 de junho - lei do ensino superior - que regula o ensino superior público e o ensino superior privado, iniciando-se desde modo o processo de criação das primeiras IES privadas, designadamente, a Universidade Católica de Moçambique (UCM) pelo Decreto 43/95, o Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU) pelo Decreto 44/95, cujas atividades se iniciaram em agosto de

1996. Em 1997 entra em funcionamento o Instituto Superior de Ciências e Tecnologia de Moçambique (ISCTEM), criado pelo Decreto 46/96.

Moçambique atingiu um número recorde de 44 IES, com a aprovação em novembro de 2011, pelo CNES, de mais três instituições de nível superior, segundo dados divulgados pelo Ministério da Educação (MINED). Das 11 instituições desta natureza que o país dispunha em 2000, até ao ano de 2010 havia 38, entre públicas e privadas.

Dados do MINED, projetados no plano estratégico para o ensino superior 2011– 2020, indicam um aumento do número de estudantes de 13.200 no ano 2000 (início do plano estratégico anterior) para 82.500 em 2010 (ano do fim do referido plano estratégico), o que corresponde a cerca de 525%. A previsão inicial era para um aumento para cerca de 22.000 estudantes, registando-se, pois, um excedente de cerca de 60.000 estudantes. O período de aumento mais acentuado do número de estudantes, decorreu entre os anos 2006 e 2009, devido à entrada em funcionamento de um número considerável de IES privadas. Não se tendo verificado, no mesmo período, o aumento, na mesma proporção, de docentes, estes viram-se mais sobrecarregados induzindo o surgimento dos chamados “docentes turbo” que lecionam em várias instituições. Este fator, aliado a infraestruturas defecientes e laboratórios insuficientes, conduziu, consequentemente, ao decréscimo da qualidade do ensino superior. O plano estratégico 2011-2020, projeta três cenários de evolução do ensino superior em Moçambique. Um dos pressupostos considerados é o rácio, número de estudantes do ensino superior/população do país. É que, apesar da rápida expansão anterior a proporção em Moçambique 3.7 estudantes por 1000 habitantes são a mais baixa da região da África Austral, na qual a média é de cerca de 8 a 9 estudantes por 1.000 habitantes. Tomando em conta este fator e o rápido crescimento do ensino secundário em Moçambique, o plano estratégico projeta garantir mais oportunidades de acesso ao ensino superior. Deste modo, até 2020 o primeiro cenário prevê que se atinjam 108.449 estudantes (mais 30,8%), o segundo cenário, 146.552 (mais 76,7%) e, o terceiro cenário, 170.001 estudantes (mais 105%), respetivamente. Dos cenários apresentados o segundo é considerado o ideal face ao esforço da formação do corpo docente e ao desenvolvimento de infraestruturas e laboratórios. Por outro lado, como se pode verificar a expansão do ensino superior continuará a verificar-se, mas, a um ritmo

inferior ao verificado na década anterior. A evolução projetada entre os anos 2010 e 2020, é resumida, no gráfico a seguir:

Quadro 12 – Projeção do Número de Estudantes do Ensino Superior em Moçambique para os anos 2015 e 2020

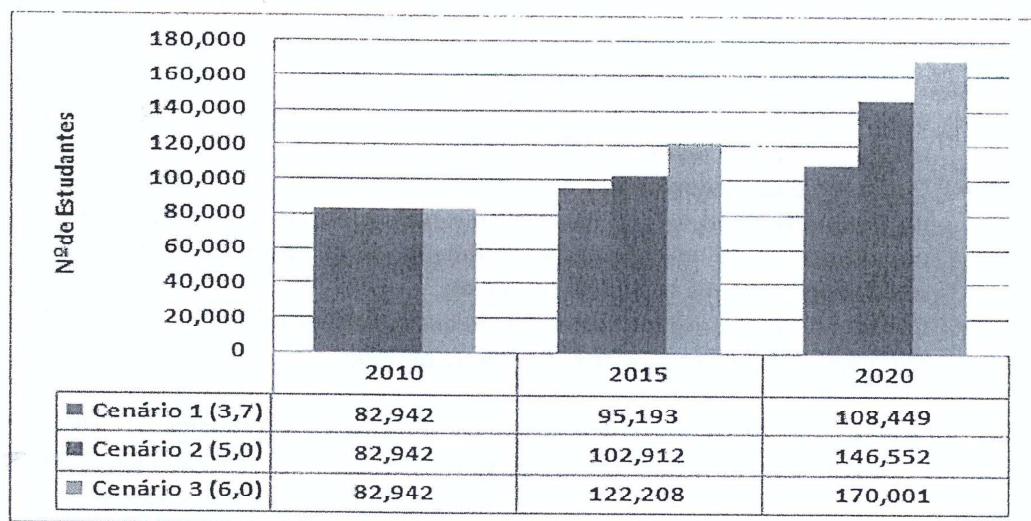


Figura 1. Resumo dos Cenários da Evolução de Estudantes (2010, 2015 e 2020)

Fonte: Plano Estratégico para o Ensino Superior em Moçambique – 2011-2020

Este aumento vai exigir a formação de mais de 3000 novos docentes, considerando a média do segundo cenário considerado o ideal.

.As projeções apontam ainda para um crescimento assinalável da participação da mulher no ensino superior, devendo passar dos atuais 38 para 43 por cento.

Seis áreas foram definidas como prioritárias para o Ensino Superior para os próximos anos, ou seja, a melhoria da qualidade, a expansão e acesso, a gestão e democraticidade, o financiamento e infraestruturas, a governação, a fiscalização e regulação, ensino, investigação, extensão, serviços e ações transversais, e, internacionalização e integração regional.

As mudanças que têm vindo a acontecer no ensino superior são várias, destacando-se ainda a implementação da nova política de licenciamento aprovada recentemente pelo Governo, que visa acabar com o ambiente de anarquia com que vinham sendo criadas algumas das IES no país. Assim e para acabar com a desordem, o processo e licenciamento passa a compreender duas fases, nomeadamente, a de autorização e a de autorização para funcionamento.

Igualmente, as transformações a serem introduzidas indicam que as IES autorizadas, deverão possuir até 2015, como efetivos, 50% dos docentes necessários para o seu funcionamento habilitados com o grau de mestre. Em 2020 pelo menos 25 % dos docentes deverão possuir o nível de doutoramento. Este processo é visto pelo MINED não só como determinante para elevar a qualidade de ensino, mas como um passo importante para estancar o crónico problema dos chamados “docentes turbos”, que lecionam em mais de uma instituição de ensino superior.

Recentemente, o Governo aprovou o Regulamento de Inspeção às IES no país, onde os estabelecimentos que vêm funcionando abaixo do recomendável obrigam-se a uma rápida reorganização de modo a proporcionar melhores condições de ensino e aprendizagem aos estudantes. Caso isso não aconteça as instituições veem-se na condição de potenciais candidatas a penalizações, não se excluindo a possibilidade do seu encerramento

Fontes:

Plano Estratégico do Ensino Superior 2011-2020 (2011). Maputo, Moçambique: MINED (Draft 2).

Portal do governo www.portaldogoverno.gov.mz;

Jornal Notícias, Maputo, Quarta-Feira, 30 de novembro de 2011

Anexo 4

Instituições do Ensino Superior em Moçambique

Quadro 13 – IES em Moçambique (2009)

INSTITUIÇÕES PÚBLICAS

Instituição	Endereço	Telefone
Universidade Eduardo Mondlane (UEM)	Praça 25 de junho – Maputo-cidade	427851/2
Universidade Pedagógica (UP)	Rua Comandante Cardoso,135 - Maputo-cidade	320860/2
Instituto Superior de Relações Internacionais (ISRI)	Rua Damião de Gois, 100 - Maputo-cidade	493853
Academia de Ciências Policiais (ACIPOL)	Michafutene	470319
Instituto Superior de Ciências da Saúde (ISCISA)	Av. Tomás Ndunda - Maputo-cidade	492119
Academia Militar (AM)	Av FPLM, 338 Nampula	213150
Escola Superior de Ciências Náuticas (ESCN)	Praça Robert Mugabe, n.º1 Maputo-cidade	323232
Instituto Superior de Contabilidade e Auditoria de Moçambique (ISCAM)	Av. Vladimir Lenine - Maputo-cidade	
Instituto Superior Politécnico de Gaza (ISPG)	Escola Agrária de Chokwe 1º Bairro -	
Instituto Superior Politécnico de Manica (ISPM)	Chimoio-Manica	
Instituto Superior Politécnico de Tete (ISPT)	Tete	
Universidade Lúrio (UNILURIO)	Nampula, Rua dos Comandantes, 171 Nampula	26218365
Instituto Superior da Administração Pública (ISAP)	Av. Vladimir Lenine - Maputo-cidade	
Universidade Zambeze (UniZambeze)		
Escola Superior de Jornalismo (ESJ)	Av. Ho chi Min, 103 Maputo-cidade	
Instituto Superior de Artes e Cultura (ISAC)	CFOPH Av. das Indústrias, Machava província de Maputo	
Instituto Superior Politécnico de Songo (ISPS)	Tete	

INSTITUIÇÕES PRIVADAS

Instituição	Endereço	Telefone
Instituto Superior de Ciências e Tecnologias de Moçambique (ISCTEM)	Av. 25 de setembro - Maputo-cidade	312014/5
Instituto Superior de Transportes e Comunicações (ISUTC)	Av. 10 de novembro, 1-cidade	309285
Instituto Superior Politécnico e Universitário (ISPU)	Av. Paulo S. Kankhomba, 1170 Maputo-cidade	314226/9
Universidade Mussa Bin Bique (UMBB)	Cidade de Nampula	215919
Universidade Católica de Moçambique (UCM)	- Beira	0313077
Universidade Técnica de Moçambique (UDM)	Av. Alberto Lithuli, 438 Maputo-cidade	302109
Universidade São Tomás de Moçambique (USTM)	Av. Ahmed Sekou Touré-cidade	305054
Universidade Jean Piaget de Moçambique (UJPM)	Beira	346202
Instituto Superior de Educação e Tecnologia (ISET)	Matutuine Maputo.-provincia	
Instituto Superior Cristão (ISC)	Angónia Tete	
Escola Superior de Economia e Gestão (ESEG)	Maputo-cidade	
Instituto Superior de Formação, Investigação e Ciência (ISFIC)	Av. para o Palmar, 562 Maputo-cidade	481311
Instituto Superior Dom Bosco	Maputo	
Instituto Superior de Tecnologia e Gestão (ISTEG)	Estrada Nacional nº 4 Maputo-provincia	
Instituto Superior Monitor (ISM)	Av. SamoraMachel, 202, Maputo-cidade	
Instituto Superior de Comunicação e Imagem (ISCIM)	Av. Zedequias Manganhela, 267, Maputo-cidade	
Universidade do Índico	Maputo-cidade	
Instituto Superior Maria Mãe África (ISMMA)	Av. Vladimir Lenine nº	

	3621, Maputo-cidade	
Instituto Superior de Gestão, Comércio e Finanças (ISGCOF)	Av. Eduardo Mondlane nº 245 Maputo-cidade	
Instituto Superior de Ciência e Tecnologia Alberto Chipande (ISCTAC)	Beira	
Instituto Superior de Ciência e Gestão (INSCIG)	Nacala	

Total – 17 IES públicas + 21 IES privadas = 38

Fonte – Ministério da Educação de Moçambique (Dados referentes ao ano de 2009)

Anexo 5

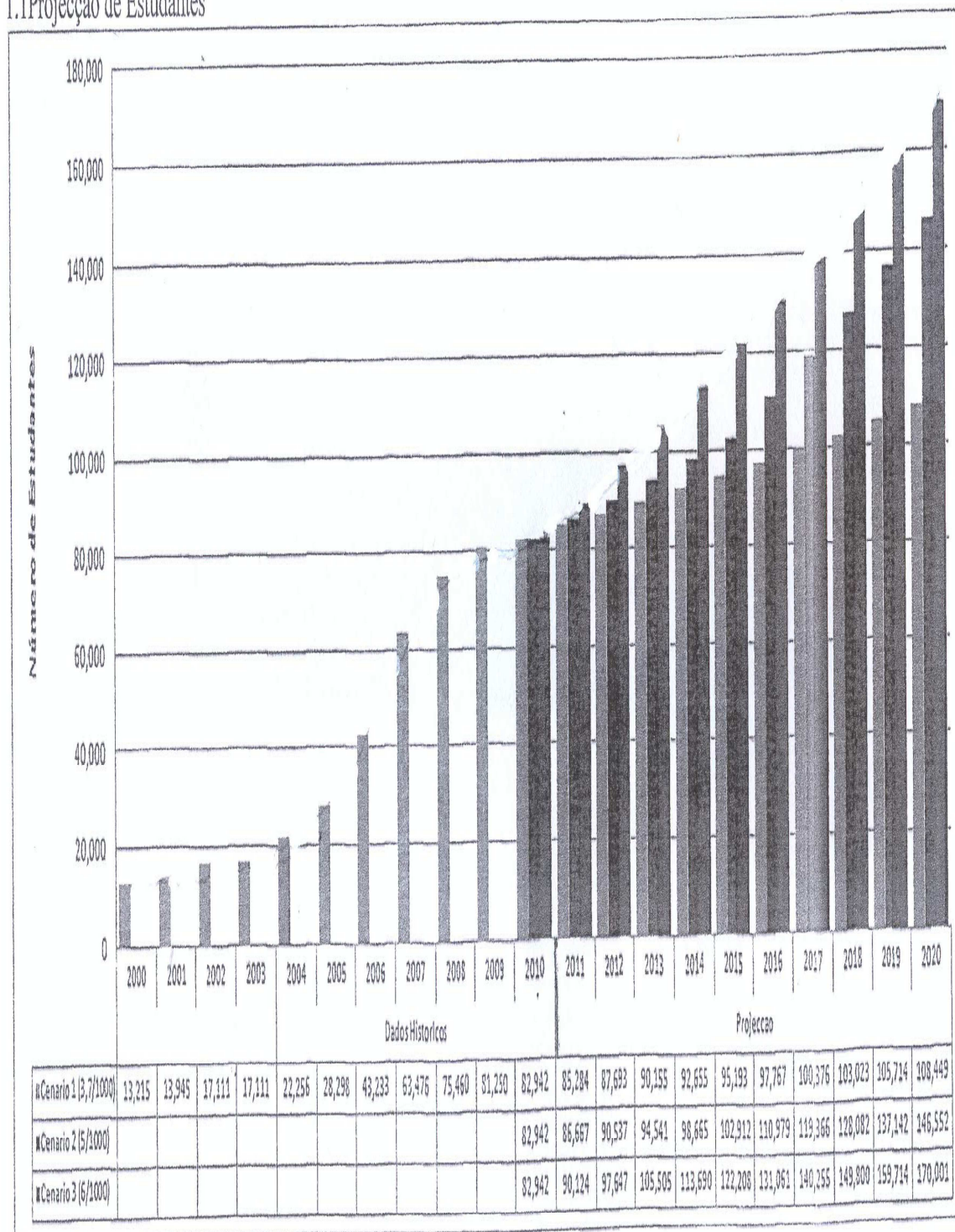
Evolução do Número de Estudantes no Ensino Superior em
Moçambique

Dados Históricos – 2000 – 2010

Projeção – 2011-2020

Quadro 14 – Número de Estudantes do Ensino Superior em Moçambique – dados históricos – 2000-2010; projeção – 2011-2020

1.1 Projeção de Estudantes



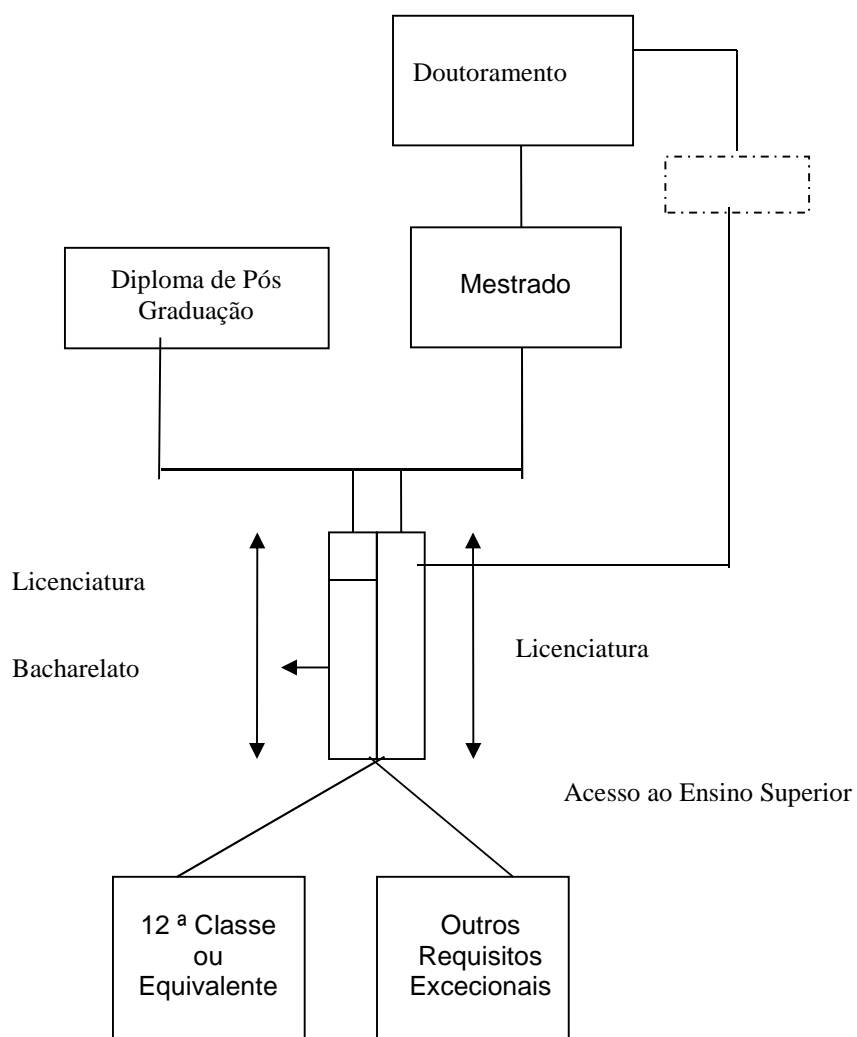
Fonte: Plano Estratégico do Ensino Superior, 2011-2020 (2011) – Draft

Anexo 6

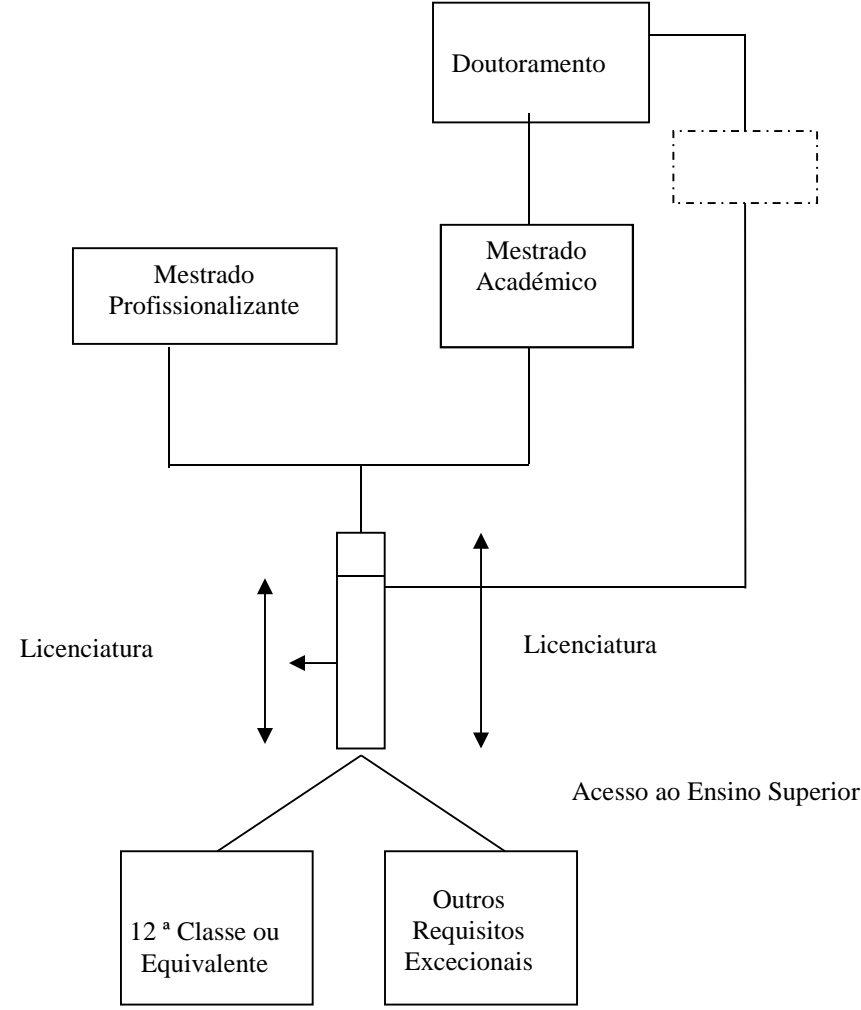
Graus Académicos Conferidos no Ensino Superior em Moçambique

(Diagramas Ilustrativos)

Quadro 14 – Graus Académicos Conferidos no Ensino Superior em Moçambique e Circuitos de Progressão (Lei n.º 5/2003 de 21 de janeiro)



Quadro 15 – Graus Académicos Conferidos no Ensino Superior em Moçambique e Circuitos de Progressão (Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro)



Anexo 7

Exemplos de Entrevistas Efetuadas no Âmbito da Investigação

Uma Entrevista/ Grupo de Atores

A. Atores Institucionais e Acadêmicos

1. Caracterização do Sistema de Ensino Superior em Moçambique

1.1. Influências históricas, sociais e culturais

1. Como caracteriza o contexto de surgimento do ES em Moçambique? Na sua opinião que razões estiveram na sua origem e como influenciaram o rumo posterior da universidade?

R – Eu penso que sendo Moçambique, na altura uma colónia de Portugal, e tendo em conta que o todo o desenvolvimento do país depende muito do conhecimento, penso que o colonialista, o colono, não estava interessado em desenvolver esta parte (o ensino superior) para os Moçambicanos. Sabendo nós que antes da independência tínhamos apenas uma Universidade, a Universidade de Lourenço Marques, e como disse antes, o colono não estava interessado no nosso próprio desenvolvimento, não estava na agenda, o desenvolvimento do ensino superior em Moçambique. Penso que uma única universidade para eles, era suficiente para acomodar os seus filhos (dos colonos) e outros interessados naquela época colonial.

2. Quais as consequências que o conflito armado, pós-independência em Moçambique, trouxe para o Sistema de Ensino Superior?

R – Acho que sim, houve consequências. Porque o ensino superior fazia parte de um conjunto de prioridades, para o desenvolvimento do país. E um país com um conflito armado, acaba virando todas as atenções para a guerra. Até um certo momento isso teve uma influência negativa, para o Sistema de Ensino Superior. E é só notar que depois do conflito armado, a UEM começou a crescer, começaram a surgir novas faculdades dentro da universidade. E, também como consequência deste crescimento no Ensino Superior começaram a aprezer outras Universidades, como é o caso da UP – Universidade Pedagógica, o ISRI – Instituto Superior de Relações Internacionais e por aí em diante. Falando das IES públicas, porque as privadas aprezeram um pouco mais tarde. Eu penso

que de uma maneira geral as consequências foram negativas para o sistema de ensino superior.

1.2. Perceção do sistema ‘ideal’

3. Qual a opção para o cenário do Ensino Superior em Moçambique?

- a. Modelo de Universidade “orientado pelo e para o conhecimento”?
- b. Modelo de universidade “orientado pelo e para o mercado”?
- c. Outras opções?

R – Minha opinião pessoal eu ia associar a a. e a b., porque principalmente para as Universidades, elas são mais orientadas pelo e para o conhecimento. Mas, num país como o nosso, que está em desenvolvimento, que precisa de pessoas que saibam fazer, penso que o modelo b., orientado pelo e para o mercado é também importante. Porque, se formos a ver, o surgimento destes politécnicos, nas províncias, como é o caso do ISPT, é orientado pelo e para o mercado. Nós estamos a dar Engenharia de Minas, porque as empresas mineiras estão instaladas em Tete e, essas empresas vão precisar de pessoas capazes de entrar no mercado, com uma certa experiência, ou, entrar no mercado sabendo fazer. E paralelamente a isso a universidade tem que olhar para o conhecimento, pois a universidade tem como tarefas, o ensino a investigação e extensão. Nunca podemos falar de investigação e extensão se não tivermos conhecimento. Portanto, para mim tem que associar essas duas partes. Eu iria para outra opção híbrida entre a. e b.

4. A Universidade é atualmente confrontada com várias contradições, que necessitam de uma análise baseada num exame sobre as mesmas. Neste contexto, como encara o futuro da Universidade e do Ensino Superior em Moçambique, face a questões como:

Lidar com a aparentemente pungente globalização neo-liberal?

Conseguir o equilíbrio, num quadro de forte influência económica, entre os valores economicistas e de cidadania?

Criar o capital humano, intelectual e social, numa economia e sociedade de conhecimento, que se perspectivam dominantes na nossa época?

R – Penso que o futuro da Universidade assim como do Ensino Superior em Moçambique, é de conseguirmos o equilíbrio num quadro de forte influência económica. Não nos podemos esquecer, que, querendo ou não, vamos ter que lidar e vamos ter a influência da Globalização, porque estamos no sistema e não podemos sair fora desse sistema. Portanto, o futuro da Universidade e do ensino superior, de uma maneira muito particular, tem que estar enquadrada na globalização. De princípio a regional e talvez numa outra fase mais ampla, “bolonha” e “por aí fora”. Penso que é isso. Mas, para tal, é necessário criar o tal capital humano, intelectual e social, porque senão, neste contexto, vamos ficar de fora e de nenhuma maneira, podemos estar de fora. A única maneira de ficar fora é não acompanharmos o desenvolvimento da região. Se não o fizermos, podemos, muito menos falar do desenvolvimento do Mundo.

5. Um modelo de ensino que sirva apenas para repassar as informações, técnicas e habilidades já pré-montadas, levando somente a uma certificação burocrática e legal a ser, de facto, testada e amadurecida na prática, pode ser uma opção válida para as IES em Moçambique?

R – Acho que não, como eu disse a missão das IES, é, primeiro, o ensino. Mas este tem que estar acompanhado da investigação e extensão. E ultimamente eu consigo ver que o ensino mudou bastante. No meu tempo, não muito longínquo, a peça principal era o docente. O docente chegava, passava o conhecimento e saía. Muitas vezes passávamos, como se fossemos, passe a expressão, “papagaios”. Tínhamos que repetir aquilo que nos tinha sido passado. Mas hoje em dia, não. Os modelos já são outros. A peça importante é o aluno. É o estudante. Simplesmente o professor está ali para orientar. Quer dizer está-se a explorar o máximo a “massa cinzenta” do estudante. A criatividade. Este é que é o melhor modelo. Claro que esta parte prática também tem que ser acompanhada. Quer dizer, ele vai ter uma parte teórica, vai desenvolvendo, vai investigando. Aliás já na investigação, já é uma parte prática. Senão vamos formar, passe a palavra, “robots”. E se surge alguma coisa diferente daquilo que ele decorou, ele para, não consegue resolver. Por isso temos que ter um modelo criativo e pessoas mais criativas.

6. Considera que as IES (IES) em Moçambique estão devidamente vocacionadas e possuem os meios necessários para produzir e difundir o conhecimento?

Se sim, a produção do Conhecimento cinge-se apenas à Universidade ou, também se alarga a outras IES?

A produção do conhecimento deve verificar-se também em outros organismos, fora do Sistema do Ensino Superior?

R - Eu penso que as IES em Moçambique não estão devidamente vocacionadas e não possuem todos os meios para produzir e difundir o conhecimento. O problema é, como é que as IES aparecem em Moçambique? Principalmente nestes últimos anos, apareceram muitas IES, algumas delas sem todos os meios necessários. Estou a falar do capital humano – que é a docência, e é daí donde surgem os docentes que dão aulas em várias instituições. São instituições sem bibliotecas, sem a sala de computação, mas vão funcionando, umas melhores que as outras, mas, de uma maneira geral com as lacunas apontadas.

A produção de conhecimento, penso, não pode cingir-se apenas às Universidades, têm que se alargadas a outras IES, sejam elas públicas ou privadas. A Universidade não pode ter o domínio, o monopólio da produção do conhecimento. No fundo no fundo, em minha opinião, independentemente de serem vocacionais ou não, se são profissionalizantes, todas (as IES) têm que produzir conhecimento. O que poderá variar é o modelo de produção de conhecimento.

Acho que fora do Sistema de ensino superior, também se pode produzir conhecimento. Por exemplo o Instituto de Investigação Agrária. Para entrarmos nesse Instituto de investigação, ou para entrarmos na investigação e extensão é preciso que haja primeiro esse conhecimento. Deve-se produzir conhecimento, sem dúvida nenhuma.

1.3. Funções do ES em Moçambique

7. Quais são, para si, as funções do ES em Moçambique? O ensino superior em Moçambique, contribui para a edificação da nação, do estado moçambicano e da sua identidade? De que forma? Que características deve

possuir, o Ensino Superior em Moçambique, para que se concretize essa emanção?

R – Sem dúvida que contribui. Esta é a grande função do ensino superior – De facto contribuir, para a edificação de uma Nação. Não estou a ver nós edificarmos uma Nação, ou o Estado Moçambicano, sem a parte que diz respeito ao ensino superior. Portanto, que características deve possuir, o Ensino Superior em Moçambique, para que se concretize essa emanção? Sem dúvida que dentro das funções do ensino superior (que eu atrás disse – ensino investigação e extensão), isso tem que estar aliado a outras matérias que vão contribuir para a edificação da nação ou da identidade. O que é que eu quero dizer. Quero dizer que nós quando formamos quadros, temos que ter em mente que estes são quadros que depois vão desenvolver o país e que temos que moldar os nossos formandos, no sentido do espírito patriótico. Porque senão vamos ter engenheiros bem formados mas que não têm nada a ver com a edificação da Nação, com a unidade nacional. É preciso, pois, que haja outros elementos que contribuam para a boa formação dos nossos quadros.

8. As IES em Moçambique perseguem um modelo no qual se ministra o ensino e realiza-se investigação e extensão ou, apenas realizam parte dessas dimensões? Como justifica as escolhas efetuadas?

R – Nem todas as IES estão a realizar investigação e extensão, principalmente quando as IES são novas. Isto porque, as IES para realizarem investigação e extensão, precisam da estabilidade de um quadro docente bem formado, que é para depois darmos um outro passo. Não estou a ver uma IES, a ser muito forte na área investigação e extensão apenas com um corpo docente constituído por licenciados. Vou dar um exemplo. O ISPT, iniciou apenas com licenciados há cinco – 5 anos. Estamos a formar em massa mestrados. Depois de termos mestrados, depois de termos doutorados, aí podemos ter a área investigação e extensão muito mais forte. Tudo isto passa pelo capital humano. Apesar do capital económico ser importante o capital humano é muito importante, para realizarmos investigação e extensão

9. As IES, em Moçambique, que não desenvolvam a componente de pesquisa, podem transmitir adequadamente o conhecimento, formar e profissionalizar?

R – É extremamente difícil. Porque como disse antes, simplesmente transmitir conhecimento não basta. É preciso que o estudante seja inovativo, mais aberto e tem que pensar. E este pensar é adquirido durante as pesquisas, durante as investigações e extensões, onde ele vai ter problemas muito concretos por resolver. No fim da sua formação ele sai mais profissional, porque já entrou na prática da sua área. Para esclarecer melhor para clarificar mais, quero com isto dizer que, quando falamos do ISPT, o nosso estudante tem que ir até à mina. Tem que chegar lá identificar os problemas, investigar e resolver. E ele depois de 4 anos (do curso) não vai e vem de ir à mina, voltar, confrontar-se com as teorias e com a prática, resolver os problemas, acredito que depois de 4 anos ele está realmente preparado para enfrentar o mercado. Aí sim, vamos dizer que nós transmitimos conhecimento, formação e, de facto, formamos um profissional para a área mineira, neste caso específico.

10. Considera que o Sistema de Ensino Superior em Moçambique, poderá constituir uma mais-valia, que preste contribuições para outros sistemas, nomeadamente a nível regional, ou até global? Quais os eventuais aspetos endógenos e específicos, que englobam essa mais-valia?

R – Acho que sim. Penso que o nosso sistema de ensino superior pode, de algum modo, contribuir para os outros sistemas da região. Neste momento não estou a ver um aspeto específico, mas, eu acho que, quando nós falamos da globalização não quer dizer que Moçambique vai ser globalizado. É uma troca de experiências. Nós vamos ganhar alguma coisa com a região. Mas a região certamente vai ganhar algo de nós, porque são sistemas diferentes, cada um deles com as suas vantagens e desvantagens. De certeza absoluta que o nosso sistema tem vantagens que possam servir a região. Porém, neste momento, não estou a ver nenhum aspeto específico para contribuir.

11. Qual a Importância e o papel do ensino superior, no contexto do desenvolvimento em Moçambique?

R – Já foi respondida anteriormente.

2. Caracterização das mudanças na atualidade

2.1. Identificação do contexto de mudança

12. As mudanças políticas, sócio - económicas, financeiras e institucionais, verificadas nos últimos anos, tanto em Moçambique como no Mundo, que transformações operaram no sistema e nas conceções do Ensino Superior em Moçambique ?

R – Eu penso que sim, tendo em conta principalmente que as IES (públicas) dependem do orçamento de Estado. E esse orçamento do Estado, depende também de doações externas ou de contribuições externas. Se nós temos mudanças no domínio financeiro, isso afeta o orçamento do Estado e de uma forma direta também afeta s IES públicas.

E não só. As mudanças a nível mundial – “Bolonha” acabaram, infelizmente por afetar o nosso sistema de ensino superior.

Também a mudança da economia centralizada para a economia do mercado, a liberdade de abrir IES privadas, contribuiu para a alteração do sistema de ensino superior em Moçambique.

13. À luz dos movimentos da globalização e regionalização, quais as políticas e as ações preconizadas para a integração ou harmonização do Sistema de Ensino Superior Moçambicano?

R – Esta é uma pergunta mais dirigida ao Ministério da Educação. No entanto, julgo que existe uma equipa constituída por diversas IES que é coordenada pela UEM (se a memória não me falha), destinada a estudar esses assuntos, e que penso estar em processo.

Mesmo internamente há ações concretas para a harmonização do ensino superior a nível nacional. Julgo que foi nesse âmbito que o novo Ministro da Educação, mandou parar a criação de novas IES. O Sistema de ensino superior não pode harmonizar coma região se não estivermos organizados internamente

14. De que forma a divisão de trabalho e o desenvolvimento de uma economia de mercado, têm influenciado o ensino superior em Moçambique?

R – A pergunta já foi respondida anteriormente. Pode-se acrescentar que tem havido influência, pois, o ensino superior não pode estar desenquadrado do Sistema de economia de mercado, sendo que o mesmo, está virado e forma para o mercado.

2.2. Influências político - ideológicas das mudanças

15. Qual a relação que se estabelece entre o desenvolvimento do Sistema de Ensino Superior em Moçambique, e a visão atual das agências internacionais (Banco Mundial e UNESCO) que sustentam que os investimentos no ensino terciário, podem gerar importantes benefícios para o desenvolvimento económico e social?

R – Acho que sim. Há uma relação muito forte entre o Ensino Superior em Moçambique e as agências internacionais, pois as mesmas têm contribuído para o crescimento e desenvolvimento do ensino superior no país.

O surgimento e o desenvolvimento dos Institutos Politécnicos, têm a ver com estas agências. Seria mais difícil o seu surgimento sem elas.

No caso da UEM, a relação sendo antiga, até se realiza de forma direta com essas agências sem necessidade de passar pelo Estado.

2.3 Alterações ao nível pedagógico

16. Qual a razão por que Moçambique, optou pelo sistema LMD (Licenciatura, Mestrado e Doutorado), característico dos “Acordos de Bolonha”, concebidos, para uma realidade supostamente, com premissas diferentes das do país?

a. Tendo em consideração a necessidade de harmonização regional, e à realidade diversa do país, porque a opção não foi por um sistema mais diferenciado, aproximado, por exemplo, ao da África do Sul ou de outros países Africanos?

R - É muito difícil responder a esta pergunta. Até no que diz respeito a aprovação desta nova lei do ensino superior, penso que não é uma questão pacífica. Não há consenso.

A realidade dos países signatários dos “Acordos de Bolonha” é completamente diferente da nossa. O produto (os estudantes) que nós recebemos do ensino pré-universitário está cheio de lacunas e é completamente diferente dos países europeus.

Nós ainda estamos a melhorar o nosso subsistema secundário, quando na Europa isso já foi feito.

Estamos a injetar coisas que, na minha opinião meramente pessoal, pode trazer problemas para o nosso sistema de ensino superior, e, para a nossa integração regional. De facto, a nossa realidade é outra, mas bom, vamos ver.

Temos uma experiência forte da África do Sul e de outros países da região que mantêm os seus sistemas de ensino superior diversificados. A África do Sul, continua a ter bacharelatos e outros graus diferentes dos de “Bolonha”.

Como vemos, podemos ter problemas de equivalências relativamente aos países da região.

17. Quais as políticas e estratégias existentes para o Ensino Superior em Moçambique, de modo a garantir uma formação ao longo da vida, adequada, às limitações permanentes das qualificações e à necessidade das reconversões tecnológicas?

R – O ISPT, não tem formação, neste capítulo, a nível superior. O que fazemos é a nível médio. Organizamos cursos de capacitação de trabalhadores da empresa Mineira Vale, e de uma outra empresa mineira da província da Zambézia (minas de Carrupio)

No futuro essa formação vai ser sempre necessária, porque o desenvolvimento e as mudanças tecnológicas, obrigam a isso.

Por exemplo, hoje os planos e atividade das empresas mineiras que se encontram em Tete realizam-se utilizando um determinado *software*. O referido programa existe no ISPT e este tem estado a dar formação e atualização a trabalhadores dessas empresas mineiras.

2.4. Alterações ao nível da governação e gestão

18. Como preconiza a expansão do ensino superior em Moçambique, num quadro de garantia da sua sustentabilidade e de apropriados padrões de qualidade, do ensino e da investigação?

R - A expansão do ensino superior é necessária, pois ainda não temos IES, que possam albergar todos os estudantes do Subsistema do ensino secundário. Mas é preciso ter em conta a qualidade e a sustentabilidade. Aqui o papel fundamental do

MINED, que deve velar para que haja qualidade e sustentabilidade (enquadra-se, neste aspeto, a intervenção do ministro, já referida atrás, da proibição, neste momento, para a abertura de novas IES). O MINED está também a preparar legislação que permita realizar inspeções às IES, velando pelo correto funcionamento dessas instituições e pela qualidade.

19. A competição entre IES em Moçambique, poderá contribuir para uma maior diversidade e qualidade do ensino superior?

a. Esta opção ou a regulação governamental, qual das duas a mais eficiente?

R – A competição é boa, pois permite que haja maior qualidade. Porém o governo deve regular, pois mais do que ninguém sabe quais são as prioridades, quais são os cursos relevantes para o desenvolvimento do país. Assim, o papel do Governo é muito importante, mas a competição é sempre salutar.

20. Que modelo preconiza na relação institucional entre o Estado e as IES em Moçambique?

R- Dum lado uma relação entre as IES e o Estado e estas logicamente com o mercado.

Se voltarmos à pergunta anterior, o Governo iria facilitar essa relação. Penso que é necessário, que deve haver uma relação entre o Estado e as IES e não uma relação direta entre estas e o mercado. Assim o estado poderá controlar as IES para melhor programação e para o seu plano estratégico, que possa abranger o conjunto do ensino superior em Moçambique.

21. Que mecanismos de prestação de contas, as IES em Moçambique poderão utilizar?

R – Penso que a prestação de contas das IES deve ser ao Estado. Se existe essa relação institucional, as IES, prestam contas ao Estado através do Ministério que superintende o Ensino Superior. Só assim, mais uma vez, o Estado estará informado sobre o tipo de cursos, a questão da qualidade - que penso ser importante para o Estado, bem como a própria sustentabilidade das IES, quer públicas, quer privadas.

22. Como deve ser realizada a Avaliação e o Controle de Qualidade das IES em Moçambique? De que modo a opção escolhida poderá influenciar a relação entre as IES, o Estado e a Sociedade?

R- A avaliação e o controle de qualidade é preciso que se criem mecanismos de controlo, através de dispositivos legais. Aqui seria mais, não diria auditoria, mas inspeção. Mas essa inspeção no sentido positivo, não punitivo. Porque quando uma IES, abre as portas existem uma série de instrumentos que regulam a instituição, comprometendo-se esta a fazer, isto e aquilo, a. b. e c. O próprio MINED também tem os seus instrumentos de verificação. Então, podia-se conjugar esse conjunto de instrumentos e avaliar a qualidade das IES. Este controle de qualidade deve permitir para melhorar a relação entre as IES, o Estado e a Sociedade. Se o Estado está satisfeito com a qualidade, logicamente a IES e a sociedade estarão satisfeitos. Isto vai melhorar a relação. Não estou a ver ninguém que não esteja a favor de uma boa qualidade

23. Para além do investimento direto através dos meios que o Estado mobiliza, que políticas existem para que outros atores possam dinamizar o mercado de ensino superior em Moçambique?

R - Mais uma vez vou dar o exemplo do ISPT. Nós temos basicamente o orçamento instituído pelo Estado, para pagar despesas com salários, funcionamento, bens e serviços. Mas, paralelamente a isso, temos empresas mineiras que são as mais interessadas no nosso produto. Temos memorandos assinados com essas empresas, para, primeiro apoiar o Estado, através de bolsas de Estudo, segundo criar condições, para termos melhores laboratórios, ainda a realização de estágios para os nossos estudantes e, a troca de experiências – alguns funcionários vêm dar palestras, conversar com os estudantes. Portanto, há várias maneiras de contribuir, principalmente para as IES, públicas. É sempre salutar o apoio e a abertura das empresas, e, neste caso as que estão interessadas nos nossos estudantes. De uma maneira geral o apoio tem sido mais na capacitação institucional. Neste momento, está-se a iniciar o apoio na formação do nosso corpo docente. Temos alguns a tirarem o Mestrado no Brasil. Penso que esses atores são importantes no investimento das IES.

24. Considerando que o financiamento das IES (principalmente as públicas, mas não só) constitui cada vez mais um constrangimento, pelas dificuldades do Estado e até do próprio do mercado, em prover recursos para o Ensino Superior Moçambicano, qual pensa que pode ser a estratégia do Estado moçambicano e de outras entidades, para encontrar formas inovadoras de financiamento ao Ensino Superior?

R – Considerar o ponto anterior.

Está-se também a trabalhar no MINED, sobre outras formas inovadoras de financiamento. Uma delas o financiamento há-de depender dos resultados. Quanto maior for o “output” de estudantes, maior será o bolo, maior será o financiamento para a IES.

A outra forma de financiamento é a forma indireta, através de bolsas de estudo. O Estado paga ao estudante, e este paga a propina à IES servindo de receita para a mesma. É dessa receita p.ex. que o ISPT, paga os estágios aos seus estudantes, nas deslocações a outras províncias (p.ex. Moma na província de Nampula).

Existe uma outra forma ainda. Um ex. Através do Ministério dos Recursos Minerais - MIREME e no quadro da responsabilidade social, as companhias petrolíferas contribuem com um determinado valor. O MIREME decide uma determinada % para onde se situa uma determinada exploração mineira e, o restante, é distribuído pelas IES e médias ligadas a minas. O ISPT é também abrangido. Isso constitui um apoio institucional. É uma forma que o Estado arranjou, através do MIREME, para o financiamento, neste caso, do Ensino Superior

25. A par de uma lógica de racionalidade económica, na utilização dos seus recursos, que fontes de financiamento poderão, as IES em Moçambique, buscar, para o alcance da sua Autonomia Financeira e redução da sua dependência em relação ao Estado?

R – Já está respondida em 24. Apesar de ser muito difícil, no nosso caso, atingirmos essa autonomia financeira, mas, podemos reduzir. Penso que é possível reduzir

26. Para a Governação e Gestão das IES, defende um modelo dominado pelas estruturas académicas tradicionais, alinhadas com os interesses corporativos, ou, por outro lado, preconiza um sistema constituído por um conjunto de ferramentas e processos de gestão, que visam o alcance da eficiência e da medição do desempenho

das instituições e seus profissionais, normalmente inerentes aos objetivos “managerialistas”?

R – Penso que o primeiro, que é o tradicional não funciona bem, no sentido de que os profissionais e a sociedade muitas vezes não tem espaço para medição do desempenho das IES. Penso que o segundo é mais aberto. Há a possibilidade de verificação do desempenho das IES. Mesmo o órgão máximo do ISPT, o chamado Conselho de Representantes (em formação) é um conselho diferente do Universitário. Porque no conselho universitário, o presidente do mesmo é o próprio Reitor. Aqui, no nosso caso, não. O presidente do Conselho de Representantes é da sociedade civil, mais precisamente de uma empresa, ligada ao ISPT e não o Diretor. E nesse órgão temos que ter pelo menos, 6 representantes da sociedade civil. E são eles de facto que analisam a gestão da instituição. A estrutura académica tradicional, funciona até certo ponto, mas, nunca é bom ser “jogador e árbitro ao mesmo tempo”. Temos que ter essa oportunidade de ouvir, os que consomem o produto, para nos dizer qual é o nosso desempenho. Só assim é que saberemos se estamos num bom ou num mau caminho. Os académicos.são académicos.

B. Entrevistas a Docentes e Estudantes

1. As IES (IES) em Moçambique estão devidamente vocacionadas e possuem os recursos necessários para produzir o conhecimento, as competências, capacidades e aptidões necessárias para uma formação adequada dos seus graduados?

R – Considero que não, ainda não estão totalmente vocacionadas para produzir conhecimentos e competências, capacidades e aptidões. Uma das razões é a escassez de bibliografia especializada, que é fundamental par o ES. Outra razão é que a maior parte dos docentes está em formação, ou seja ainda estão a estudar em cursos de pós graduações; Outrosim é a lacuna das instituições para estabelecer um programa de formação contínua de modo a que possam atualizar o corpo docente nas diversas áreas científicas. Mais uma razão ainda é a falta de material didático.

2. Quais os objetivos que pretende alcançar, ao participar como ator direto no processo de ensino aprendizagem da IES a que se encontra vinculado?

R. **Como docente:** Contribuir para a elevação do conhecimento dos estudantes; Contribuir para a formação pessoal dos estudantes para que no futuro possam “saber fazer” (terem um melhor desempenho profissional); satisfação individual ao fazer o que gosto.

Como Estudante: Elevar a capacidade científica na área em que me estou a especializar; desenvolver a capacidade de investigação científica;

3. Que tipo de formação se adequa às IES em Moçambique? Proporcionadora do conhecimento, competências e capacidades que levem ao saber, ou, uma formação *empresarialista* virada para o mercado?

R.A formação neste momento é proporcionadora de conhecimentos, competências e capacidades, porque é dada independentemente do mercado. Primeiramente as pessoas estudam sem qualquer ligação com as necessidades do mercado, e só depois uma vez concluídos os cursos vão à procura de trabalho, num mercado, para o qual muitas vezes não estão preparados. Isto constitui um problema, pois muitos graduados não conseguem inserir-se no mercado porque os seus conhecimentos são muito abstratos.

4.Como encara as alterações efetuadas aos Graus e Qualificações do Ensino Superior, traduzidas na Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro. As mesmas trazem vantagens para o Ensino Superior?

(a lei referenciada– instrumentos auxiliar da entrevista neste ponto)

R. As alterações trariam vantagens se houvesse um sistema de ensino forte nas classes anteriores ao ensino superior, o que não acontece. Deste modo, o encurtamento da licenciatura não se justifica. Aliás nota-se que os estudantes até ao 2º ano do ensino superior – graduação, revelam grandes dificuldades de abstração. É difícil saber se há ou

não vantagens porque ainda não houve graduados, com base nesta lei. Porém à partida pode-se falar apenas de vantagens económicas mas não científicas.

5. Que vantagens e/ ou desvantagens considera que poderão surgir do processo de integração (harmonização) global e regional, para o docente e para o estudante das IES moçambicanas

R. Uma das vantagens é, em relação aos docentes, por exemplo, procurar alcançar o nível de desempenho dos docentes a nível regional ou global, através da troca de experiências e informação; em relação aos estudantes, como vantagem, a aproximação dos currículos moçambicanos, com os regionais e globais, confere conhecimentos e capacidades ao mesmo nível, o que poderá reduzir a saída de estudantes do país à procura de melhor ensino e, ao mesmo tempo, melhora a sua preparação para concorrer em qualquer mercado de trabalho.

Os docentes do país não estando suficientemente preparados, isso, por si só, já constitui uma desvantagem, o que influirá negativamente, numa primeira fase, na qualidade dos mesmos, face aos seus pares de outros países; a desvantagem, em relação aos estudantes do país, é não estarem preparados para a dinâmica da integração, por causa da sua preparação precedente ao ensino Superior o que poderá provocar maior número de retenções no decorrer do curso, fazendo com que muitos estudantes levem mais tempo, do que o inicialmente projetado, para concluírem os seus respetivos cursos.

6. Os docentes e os estudantes, nas IES, em Moçambique, estão plenamente enquadrados nos processos organizacionais e de gestão e participam do processo de tomada de decisões?

R- Como docente acho que sim, pois somos chamados a participar na revisão curricular, e também participamos na gestão do processo de ensino assumindo responsabilidades nas diversas áreas de ensino, participando no processo de tomada de decisão. Em relação aos estudantes existe um grande distanciamento. Por exemplo como estudante de Mestrado não sinto a participação nos processos organizacionais e de gestão e mesmo no processo de mudança do sistema, qualificações e do currículo do ensino superior. Tudo isto acontece talvez porque se mantém a lógica clássica professor

à frente e estudante recetor (modelo magistral). Fez-se as mudanças no ensino superior sem pensar na necessidade de consulta e de desenvolvimento da cultura participativa.

7.O currículo, os programas e as metodologias utilizadas nas IES, moçambicanas, estão de acordo com as suas aspirações e concorrem para uma formação relevante?

R – Em relação ao currículo e programas acho que sim, sendo que o maior desafio está em relação às metodologias, por que tenho a percepção de que o docente continua com o papel de centralização do conhecimento, dependendo o estudante grandemente da capacidade do docente e da forma magistral como transmite o conhecimento. Não existe uma autonomia do estudante que lhe possibilite orientar a sua própria aprendizagem.

8.Os meios auxiliares de ensino, existentes nas IES moçambicanas, incluindo os tecnológicos, são eficientes e eficazes para melhorar o processo de ensino - aprendizagem?

R- Os existentes não são eficientes e eficazes porque não estão de acordo com as exigências atuais do ensino, que requerem uma maior utilização dos Sistemas e Tecnologias de informação

9.A docência, sem investigação, pode, mesmo assim, produzir os resultados almejados no processo de ensino - aprendizagem?

R - Claro que não. porque a investigação permite desenvolver mais as áreas científicas, buscar novas visões do conhecimento e antever mudanças. Um docente sem isso para no tempo.

10.Que efeito poderá ter nos resultados pedagógicos a ausência de um corpo docente permanente em muitas das IES em Moçambique?

R. O primeiro efeito traduz-se nos resultados fracos obtidos na aprendizagem por falta de tempo na investigação, por parte dos docentes. A sua ausência na instituição não permite uma reflexão suficiente sobre os conteúdos ministrados, não permitindo que se façam as correções necessárias, levando tudo isto a insuficiências do processo de ensino

- aprendizagem. Não estando a tempo integral os docentes não poderão também participar nos processos organizacionais e de gestão e, ainda no devido acompanhamento dos estudantes nas suas diversas atividades.

11.Qual poderá ser o papel do Estado, da sociedade, das famílias e dos cidadãos no financiamento ao Ensino Superior? Sente-se motivado, como estudante a pagar a propina real da sua formação?

R- Todos devem ter um papel preponderante se quisermos um ensino superior de qualidade, todos os atores devem dar a sua contribuição. Como estudante sentir-me-ia motivado a pagar a propina real se o nível de formação fosse de qualidade desejável. Sinto que embora a propina que pago no meu Mestrado, não seja real, a mesma, corresponde ao nível de ensino que me é proporcionado.

C. Atores do Ramo Empresarial

1. Como avalia globalmente o sistema e as políticas de Ensino Superior em Moçambique, face às necessidades da Economia e do Mercado de trabalho?

R – O Ótimo seria encontrar novos caminhos para a educação no geral, ou seja desenvolver políticas baseadas na realidade económica e cultural local. O sistema deveria ter como base, a aprendizagem baseada em problemas e centrado no estudante. O processo deveria ser realizado através de etapas incrementais.

2. As alterações efetuadas nos Graus do ensino superior, plasmadas na Lei n.º 27/ 2009 de 29 de setembro, correspondem às expectativas de Setor Empresarial e Profissional?

R – Respondendo diretamente à pergunta é não. Pois, as alterações não respondem ao que o mercado espera. Reduzir a teoria e ir de encontro aos aspetos práticos relevantes que o mercado exige seria o que devia estar refletido. Não acredito que as alterações efetuadas vão de encontro com as necessidades de mercado

3. Como se processa e que resultados produz a relação entre as empresas e as IES – IES em Moçambique?

R – A relação é efetuada na perspetiva de formação e desenvolvimento de recursos humanos, (simplesmente como recursos). O que se deveria estabelecer é uma relação que tenha em conta não somente os “outputs” (o produto em si) mas sim os “outcomes” ou seja graduados que tenham em conta o papel e as necessidades do mercado de trabalho, preocupando-se mais com o “Market Driven”(orientação para o mercado), mantendo o equilíbrio pedagógico necessário. Isto não acontece nas IES a 100%.

4. Na perspetiva dos gestores empresariais e dos profissionais, o Ensino Superior em Moçambique:

a. Deve conferir aos estudantes apenas as bases do conhecimento, competências e capacidades, a serem complementados depois na prática profissional? ou,

b. Exige-se que sejam preparados para produzirem resultados imediatos ao ingressarem no setor empresarial?

R – A perspetiva do mercado é inicialmente baseada de onde (em que universidade ou instituição) o estudante é graduado. Isso determina já uma boa base para que rapidamente o indivíduo possa ser enquadrado no trabalho a realizar, obviamente com os riscos associados a um primeiro emprego.

5. Que mais-valias tem trazido a inserção dos graduados das IES em Moçambique, no funcionamento dos diversos setores de trabalho?

a. Os mesmos têm contribuído para o aumento da riqueza nacional?

R – Depende do tipo de graduados produzidos, em linha de conta com o que já foi respondido nas perguntas anteriores, ou seja, os formados, desde que possuam uma formação orientada para o mercado, poderão acrescentar valor ao mercado.

6. Que contribuições tem dado o “Mundo Empresarial” nas atividades das IES, de modo a que o processo de ensino - aprendizagem possa ir de encontro aos seus interesses?

R – Se olharmos para a História, na renascença, o conhecimento das Artes e Ciências contribuía para uma cultura global produzindo o impacto desejado. Com o progresso da humanidade novas formas de aprendizagem foram necessárias, como seja a atual super especialização. O que o mercado precisa que as Instituições de Ensino possam gerar são graduados que saibam fazer (*practitions*). Desse modo a contribuição das empresas surge em primeiro plano na alteração dos programas e nos métodos de ensino, basicamente nos Politécnicos diferenciando do ensino nas Universidades. No entanto, a junção (“*merge*”) das duas modalidades seria o mais desejável.

7. A criação de Universidades corporativas poderá trazer vantagens ao Sistema de Ensino Superior em Moçambique?

R – Não acredito que a Universidade corporativa possa trazer mais valias no mercado moçambicano, pois é super especializada e dirigida.

a. Qual a pré-disposição dos setor empresarial para “embarcar” nessa possibilidade?

8. Para além das aulas formais, de um currículo tradicional, que outras formas de aprendizagem, estima serem contributivas para uma formação mais integrada dos estudantes das IES em Moçambique?

R- É fundamentalmente necessário combinar dois aspetos essenciais. A teoria e a prática. A primeira dificuldade surge, na apreensão dos conhecimentos teóricos e na sua relação com a prática. Para além disso muitas instituições não possuem os meios necessários para uma experimentação prática, como por exemplo laboratórios de diversa índole, o que é absolutamente necessário.

9. O setor empresarial moçambicano, possui um plano concreto de financiamento para as atividades das IES?

R – Não existe nenhum plano, pois considero (o conceito é) que a responsabilidade última é do Governo. O importante é que a as políticas de formação sejam estabelecidas com base nas necessidades e orientações do mercado (“Market Driven”)

Anexo 8

Grelha de Análise

Dimensões, Categorias e Temas Previamente Definidos

1. Dimensão – Estruturação do Sistema (“Inputs”ao Sistema”)	
1.1. Categoria : Processo Histórico (em Moçambique)	
Temas:	
1.1.1. A origem da Universidade	Caracterização do contexto e das razões da sua criação
1.1.2. O rumo da Universidade	Identificação de fatores influenciadores
1.1.3. Contingências no desenvolvimento da Universidade	Caracterização das consequências do conflito armado
1.2. Categoria: Estratégias e Decisões Legais	
Temas:	
1.2.1. Estruturação dos Ciclos de Ensino	Verificação dos fatores conducentes à mudança
1.2.2. Harmonização e Integração Global e Regional do Sistema	Identificação de políticas e ações
1.2.3. Investimentos no Ensino Superior	Relações com os benefícios gerados e a visão das agências internacionais
1.3. Categoria: Influências no Sistema	
Temas:	
1.3.1. Evolução do Sistema e das Conceções	Caracterização das mudanças políticas, económicas e institucionais
1.3.2. Ideologias Determinantes no Sistema	Relações com a economia de mercado e a divisão de trabalho.
1.3.3. Relação interinstitucional (interorganizacional) no Sistema	Identificação da coordenação (na relação) entre as várias forças em presença
1.3.4. Formação ao longo da vida	Valorização da requalificação permanente
1.3.5. Modelos de Governação nas Instituições	Relações entre as estruturas tradicionais e os objetivos “managerialistas

2. Dimensão – Organização e Monitorização do Sistema	
2.1. Categoria: (Estratégia de) Financiamento	
Temas:	
2.1.1. Capacidade Institucional e de Investimento	Dinamização do mercado do ensino superior
2.1.2 Papel do Estado	Determinação da importância e das funções a desempenhar
2.1.3. Responsabilidade do Setor Empresarial	Identificação das modalidades de participação
2.1.4. Intervenção da sociedade e do indivíduo	Estímulo motivacional e formas de contribuição
2.1.5. Autonomia Financeira	Caracterização dos modelos e ações conducentes à autonomia

2.2. Autonomia Institucional	
Temas:	
2.2.1. Garantia da Sustentabilidade e da Qualidade	Determinação das condições de expansão do ensino
2.2.1. Expansão do Ensino	Valorização da Sustentabilidade e da Qualidade
2.2.2. Relação Institucional com o Estado (Coordenação de Sistemas)	Caracterização dos modelos desenvolvidos
2.2.3. Prestação de Contas	Verificação dos Instrumentos e mecanismos utilizados
2.2.4. Avaliação e Controle da Qualidade	Identificação das opções escolhidas e as relações com os <i>stakeholders</i> .
2.2.5. O Processo Decisório (de tomada de decisão)	Caracterização da participação e enquadramentos das componentes da Academia
2.3. Categoria: Organização do Ensino	
Temas:	
2.3.1. Opções sobre Modelos do Processo de Ensino - aprendizagem	Determinar as dimensões e as razões das escolhas efetuada
2.3.2. Desempenho dos “profissionais” do ensino	Caracterizar o ensino ministrado e os resultados obtidos
2.3.3. Expetativas em relação ao Ensino	Avaliar o impacto dos programas, métodos e meios de ensino
2.3.4. Vínculo com o processo de ensino	Verificação dos objetivos que se pretende alcançar
3. Dimensão – Resultados do Sistema	
3.1.Categoria: Conhecimento	
Temas:	
3.1.1. Produção e Difusão do Conhecimento	Identificação dos meios necessários e das instituições vocacionadas
3.1.2. Relações com a formação empresarialista	Caracterização das modalidades adotadas
3.1.3. Produção do capital humano e de cidadania	Caracterização do quadro económico e social
3.1.4. Orientação Ideológica da Universidade	Identificação das opções efetuadas
3.2. Categoria: Relações com Empresas e Organizações	
Temas:	
3.2.1. Competências e Capacidades dos graduados	Avaliação dos Resultados Obtidos nos setores de trabalho
3.2.2. Colaboração (Vínculo) Institucional	Identificação das vantagens trazidas pelas empresas na organização do ensino
3.2.3. Revisão do Currículo	Caracterização de formas de aprendizagem mais relevantes e integradas
3.3. Categoria: Cultura Nacional	
Temas:	
3.3.1. Elevação da Riqueza Nacional	Identificação da contribuição do produto (“output”) (graduado) do ensino superior
3.3.2. Edificação da Nação, do Estado e da Identidade Nacional	Caracterização das formas de contribuição do ensino superior
3.3.3. Desenvolvimento Económico e Social	Relações, importância e papel do ensino superior